



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ISABELL THERESA TAVARES NERI

**PEDAGOGIAS AMEFRICANAS-AMAZÔNIDAS: CORPOS, LUTAS E
VIVÊNCIAS EDUCATIVAS DE UM MOVIMENTO DE MULHERES NA
AMAZÔNIA BRASILEIRA**

BELÉM/PARÁ
2023

ISABELL THERESA TAVARES NERI

**PEDAGOGIAS AMEFRICANAS-AMAZÔNIDAS: CORPOS, LUTAS E
VIVÊNCIAS EDUCATIVAS DE UM MOVIMENTO DE MULHERES NA
AMAZÔNIA BRASILEIRA**

Texto apresentado como requisito parcial para obtenção do título de de doutora em educação no Programa de Pós-graduação em educação, área de concentração: Educação, cultura e sociedade, Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará- UFPA.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva.

BELÉM/PARÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T231p Tavares Neri, Isabell Theresa.
Pedagogias amefricanas-amazônidas : corpos, lutas e vivências
educativas de um movimento de mulheres na Amazônia paraense /
Isabell Theresa Tavares Neri. — 2023.
476 f.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2023.

1. Educação; . 2. Feminismo; 3. Mulherismo. 4.
Amefricanidade; 5. Afrocentricidade. I. Título.

CDD 016.37

ISABELL THERESA TAVARES NERI

**PEDAGOGIAS AMEFRICANAS-AMAZÔNIDAS: CORPOS, LUTAS E
VIVÊNCIAS EDUCATIVAS DE UM MOVIMENTO DE MULHERES NA
AMAZÔNIA BRASILEIRA**

Texto apresentado como requisito parcial para obtenção do título de de doutora em educação no Programa de Pós-graduação em educação, área de concentração: Educação, cultura e sociedade, Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará- UFPA.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva.

Aprovada em: 24/08/2023

Conceito: excelente

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva (orientadora)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Sônia André
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Prof. Dr. Diego dos Santos Reis
Universidade Federal da Paraíba e Universidade de São Paulo (UFPB/USP)

Prof.^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Damião Bezerra Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Para minha mãe, tias e avós (Izabel Rodrigues e Tereza Macedo). Aquelas que trilham descaças os caminhos que me pertiram chega até aqui.

Agradecimentos

Axé/Muntu! Tenho profunda gratidão à Iemanjá, Ogum, Oxum e a todos os Orixás que me acompanharam na construção deste texto! Que ele seja questionado, esgarçado e confrontado, mas que, principalmente, esteja a serviço daquelas/es que lutam por um mundo sem racismo e sem nenhuma outra forma atroz de opressão.

À minha mãe, Maria do Perpétuo Socorro, que me proporcionou a dávida de conviver com a melhor amiga que alguém pode ter. Sei que ela está em festa no plano Orum! Ao meu pai, Ruy Antonio, que sempre apoiou os meus estudos e sempre está à disposição para me apoiar no que for preciso. Ao meu irmão, Hugo, por toda amizade e companheirismo. Ao meu parceiro de vida, Fabrício, por toda amorosidade e afeto!

Quero registrar toda admiração que tenho pela professora Lúcia Isabel, cuja matripotência é a alma deste texto! Obrigada pelas orientações e por confiar nas minhas escolhas epistemológicas!

Admiração esta que se estende à professora Ivanilde Apoluceno, que também me orientou na dissertação de mestrado, e agora vem dialogar conosco nesta tese. Sim, tenho o deleite de acompanhar e testemunhar as sabências das duas maiores intelectuais que desta Amazônia Amefricana!

Também fico imensamente feliz de ter o professor Diego Reis como leitor deste texto, um pesquisador e ser humano incrível e que tem contribuído com respeito e rigorosidade na missão de propagar o pensamento amefricano de Lélia Gonzalez! Obrigada pelo aceite!

À professora Sônia André, que ao cruzar o Atlântico atravessou esta tese. Por isso oferecemos a ela cada palavra pretuguesa deste texto, tal como um ebó. Eva mitocondrial das expedições que seguem em resgate dos legados roubados pelo colonizaDOR!

Ao GEPJUV e ao NEP, grupos de ensino, pesquisa e extensão que formaram e formam a autora desta tese! Eles me lembram de nunca perder a curiosidade epistêmica e a práxis política de um eterna educanda em construção.

Aos professores Carlos Jorge Paixão e Damião Bezerra Oliveira por estarem disponíveis para ler estas páginas. Fico imensamente feliz em poder contar com as suas contribuições epistêmicas.

Ao Grupo de Mulheres Brasileiras-GMB, que me educa enquanto movimento social. Já não sei mais se fui eu que entre nesta organização, ou se foi ela que entrou e revolucionou a minha vida!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES pela bolsa de estudos que viabilizou uma dedicação integral a esta investigação. Viva à ciência!

Ao PPGED-UFPA por mais uma odisséia acadêmica!

Orayeyeo!

Fazendo eco a Abdias Nascimento, sem me imaginar à altura dele e de Beatriz[Nascimento], não estou 'interessado no exercício de qualquer tipo de ginástica teórica, imparcial e descomprometida' (RATTS, 2006, p.19).

NERI, Isabell Theresa Tavares. **Pedagogias Amefricanas-Amazônidas: corpos, lutas e vivências educativas de um movimento de mulheres na Amazônia paraense**. 2023. 476 f. Tese (doutorado em educação)-Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

RESUMO

Esta tese, intitulada **Pedagogias Amefricanas-Amazônidas: corpos, lutas e vivências educativas de um movimento de mulheres na Amazônia paraense**, buscou responder a seguinte questão: Há elementos que podem indicar uma concepção pedagógica amefricana-amazônida elaborada por um movimento de mulheres que são oriundas tanto de populações da Região Metropolitana de Belém quanto de comunidades tradicionais, camponesas, costeiras, aldeias e quilombos, que se contrapõe a uma colonialidade de gênero da razão feminista. Para traçar tal caminho epistemológico e pedagógico, delineamos o seguinte objetivo geral: interpretar as pedagogias elaboradas por um movimento de mulheres na Amazônia Paraense, que dialogam tanto com as populações da Região Metropolitana de Belém quanto de comunidades tradicionais, camponesas, costeiras, aldeias e quilombos, a partir do saber-fazer da experiência de 5 pedagogas, analisando se elas se contrapõem ou não a uma colonialidade de gênero da razão feminista. Já os objetivos específicos consistiram em: a) Identificar por meio dos discursos, documentos e ações as concepções de feminismo e/ou de outras ideologias e suas autodenominações presentes no grupo e como elas se materializam; b) Mapear as práticas pedagógicas presentes no cotidiano do grupo, sistematizando os seus objetivos, conteúdos e métodos; c) Analisar as trajetórias de vida, concepções de educação e das pedagogias do GMB, a partir da Teoria Afrocentrada, discutindo e identificando elementos que podem caracterizá-las como pedagogias amefricanas-amazônidas. O referencial teórico adotado foram as epistemologias afrocentradas, a matriz diaspórica-brasileira (RAMOS, 1996, A.NASCIMENTO, 2009, B. NASCIMENTO, 2018, CARNEIRO, 2022) e a teoria social de Lélia Gonzalez (2018), sobretudo a sua categoria política-cultural amefricanidade. Os caminhos metodológicos tiveram como lastro a Amefricanografia, que aquilomba princípios da amefricanidade com a filosofia *Kawaida*, constituída pelos seguintes componentes paradigmáticos: a) *giri-so*, conhecimento descritivo; b) *benne-so*, conhecimento analítico; c) *bolo-so*, conhecimento comparativo; d) *so-dayi*, conhecimento ativo (KARENGA, 2009). As observações participantes, ações colaborativas e entrevistas reflexivas vivenciadas e realizadas com 5 pedagogas da organização popular foram organizadas nas seguintes propriedades essenciais: a) trajetórias de vida; b) concepções de educação e de feminismo; c) reflexões político-educativas sobre o movimento; d) as particularidades das mulheridades amazônidas. Os resultados indicam que a diversidade amazônica abarca plurais representações e práticas educativas que exigem uma concepção pedagógica pluridimensional e interdisciplinar que abarca distintas leituras sobre o feminismo e mulherismo e que espelham as particularidades das mulheridades amefricanas na Amazônia.

Palavras-chave: Educação; Feminismo; Mulherismo; Amefricanidade; Afrocentricidade.

NERI, Isabell Theresa Tavares. **Amefrican-Amazonian Pedagogies: bodies, struggles and educational experiences in a women's movement in the Paraense Amazon.** 2023. 476 f. Thesis (pHD in Education))-Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

ABSTRACT

The reserch work, entitled **Amefrican-Amazonian Pedagogies: bodies, struggles and educational experiences in a women's movement in the Paraense Amazon**, sought to answer the following question: There are elements that may indicate an Amefrican-Amazonian pedagogical conception elaborated by a movement of women who come both from populations in the Metropolitan Region of Belém and from traditional communities, peasant, coastal, village and quilombo communities, which opposes a gender coloniality of feminist reason. To trace such an epistemological and pedagogical path, we outline the following general objective: interpret the pedagogies developed by a women's movement in the Pará Amazon, which dialogue both with the populations of the Metropolitan Region of Belém and with traditional, peasant, coastal, villages and quilombo communities, based on the know-how of the experience of 5 pedagogues, analyzing whether or not they oppose a gender coloniality of feminist reason. The specific objectives consisted of: a) Identify, through speeches, documents and actions, the conceptions of feminism and/or other ideologies and their self-denominations present in the group and how they materialize; b) Mapping the pedagogical practices present in the group's daily life, systematizing its objectives, contents and methods; c) Analyze life trajectories, conceptions of education and pedagogies of the GMB, based on the Afrocentric Theory, discussing and identifying elements that can characterize them as Amefrican-Amazonian pedagogies. The theoretical framework adopted was the Afrocentric epistemologies, the diasporic-Brazilian matrix (RAMOS, 1996, A.NASCIMENTO, 2009, B. NASCIMENTO, 2018, CARNEIRO, 2022) and the social theory of Lélia Gonzalez (2018). above all its political-cultural category amefricanity. The methodological paths were based on Amefricanography, which combines principles of Amefricanity with the Kawaida philosophy, consisting of the following paradigmatic components: a) giri-so, descriptive knowledge; b) benne-so, analytical knowledge; c) bolo-so, comparative knowledge; d) so-dayi, active knowledge (KARENGA, 2009). Participant observations, collaborative actions and reflective interviews experienced and carried out with 5 pedagogues from the popular organization were organized into the following essential properties: a) life trajectories; b) conceptions of education and feminism; c) political-educational reflections on the movement; d) the particularities of Amazonian women. The results indicate that Amazonian diversity encompasses plural representations and educational practices that require a pluridimensional and interdisciplinary pedagogical conception that encompasses different readings on feminism and womanism and that mirror the particularities of Amefrican women in the Amazon.

Keywords: Education; Feminism; Womanism; Amefricanity; Afrocentricity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Domingas, Fundadora do GMB em uma manchete de jornal do ano de 1989.....	187
Imagem 2: Mesa que contou com a participação de Domingas, representante do GMB, à esquerda da representação do MST.....	197
Imagem 3: Domingas, representante do GMB, coordenando atividades durante o Tribunal ...	201
Imagem 4: Card de divulgação da atividade elaborado pelas organizadoras do projeto e integrantes do GMB	228

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA: Área de Livre Comércio das Américas
AMNB: Articulação de Mulheres Negras Brasileiras
CEDENPA: Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará
CFEMEA: Centro Feminista de Estudos e Assessoria
COSANPA: Companhia de Saneamento do Pará
FASE: Federação de órgãos para assistência social e educacional
FSCMP: Funda Santa Casa de Misericórdia do Pará
GEPJUV: Grupo de Estudos e Pesquisa em Adolescência, Juventude e Fatores de Vulnerabilidade e Proteção
GMB: Grupo de Mulheres Brasileiras
FOSPA: Fórum Social Pan-Amazônico
IBAMA: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos
ICMBIO: Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
INPE: Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
MIQCB: Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu
MMCC: Movimento de Mulheres do Campo e da Cidade
MNU: Movimento Negro Unificado
MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NEP: Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
NEP-Benguí: Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis do bairro do Benguí
PROVITA: Programa de Proteção a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas
PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação
UFCE: Universidade Federal do Ceará
UFPB: Universidade Federal da Paraíba
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA: Universidade Federal do Pará
ONU: Organização das Nações Unidas
POEMA: Programa Pobreza e Meio Ambiente na Amazônia
SECOM: Secretaria de Comunicação
SEMAS: Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Sustentabilidade
SESMA: Secretaria Municipal de Saúde
TEN: Teatro Experimental do Negro
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	7
1.1-Motivações	7
1.2-Problematizando as epistemologias feministas hegemônicas e o encontro com o GMB	9
1.3 Os desafios enfrentados pela Amazônia são tão plurais quanto as suas territorialidades	15
1.4 Objetivo geral:	26
1.4 Objetivos específicos:.....	27
1.5 Justificativa.....	27
2 DOS FEMINISMOS PLURAIS AO MULHERISMO AFRIKANA: PELO DIREITO À AUTODENOMINAÇÃO	36
2.1 Nem todas são brancas: onde estão as amefricanas no feminismo?.....	36
2.2 Mulatas mucamas e mães pretas: o imaginário forjado sobre a mulher negra no Brasil.....	39
2.3 O Mulherismo Afrikana cobra do feminismo o direito à auto-definição	43
2.4 Mulherismo ou Mulherismo <i>afrikana</i> ? Definindo o termo	52
2.5 Reflexões sobre a pluralidade dos feminismos do sul global.....	59
2.6 Feminismos de[s]coloniais? Uma pergunta, e muitas respostas.....	63
3 AFROCENTRICIDADE COMO A ESCOLHA DE UM CAMINHO METODOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO ANTICOLONIAIS.....	78
3.1 Afrocentricidade: um paradigma que não pretende ser ortodoxo.....	84
3.2 (Re)Definindo um paradigma.....	85
3.3 A dimensão metafísica do paradigma afrocentrado	88
3.4 O paradigma afrocentrado começou muito antes do final do século XX.....	89
3.4 A dimensão sociológica do paradigma afrocentrado.....	97
3.5.1 Aspectos principais de uma educação afrocentrada	104
3.5 A dimensão exemplar do paradigma afrocentrado e o realocamento psicológico .	107
3.5.1 Quilombismo: o sentido afrocentrado de agência	117
3.5.2 A valorização cultural sob a ótica afrocentrada.....	122
3.5.3 Sobre o refinamento léxico.....	130
3.5.4 Por uma reparação afrocentrada da história da humanidade	135
4 A CATEGORIA CULTURAL E POLÍTICA AMEFRICANIDADE	142

4.1 A categoria cultural e política amefricanidade: ferramentas epistemológicas afrocentradas que denunciam o escândalo de um racismo que nunca foi velado.....	143
4.2 O exercício arqueológico de uma abordagem	160
4.3 Podemos falar de uma amefricanografia?	162
4.4 A necessidade de realizar uma arqueologia das metodologias de pesquisa	164
4.6 Procedimentos metodológicos	169
4.6.1 Levantamento bibliográfico e documental fundamentados a partir da visão <i>Giri-So</i>	169
4.6.2 Observação participante sob o prisma <i>So-Dayi</i>	172
4.6.3 A entrevista reflexiva e as técnicas de análise sob uma ótica <i>Bolo-So</i>	176
4.6.4 “ <i>Benne-So</i> ” dita o ritmo do tratamento analítico da corpóra.....	182
5 GRUPO DE MULHERES BRASILEIRAS EM MOVIMENTO NOS TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS	186
5.1 Os territórios Amazônicos onde o GMB se movimenta e as Amazônias em movimento no corpo-território das mulheres: o Fórum Social Pan-Amazônico.....	189
5.2 As propostas do FOSPA espelham a atualização das lutas do GMB	196
5.3 As Pedagogias Amefricanas em solo Amazônico	202
5.4.1 Preceitos matrilineares da agroecologia vão à escola: é possível um debate agroecológico sem as denúncias ao racismo e ao patriarcado?	227
5.4.2 Os quintais das mães pretas são laboratórios a céu aberto: onde está enterrado o cordão umbilical com a África continental?	236
5.5 Realocar a mente para olhar para o corpo: Teatralização da oprimida e o Caribé de Leitura.....	240
5.6 A luta pela garantia da segurança alimentar e nutricional e o enfrentamento às opressões nas feiras e nas múltiplas manifestações políticas do GMB	244
5.7 As mulheres do GMB têm cor? As rodas como uma ferramenta de reflexão e visibilidade da “outra da outra”	255
6-AS AMEFRICANAS VÃO FALAR DO SEU PONTO ZERO AMAZÔNIDA	260
6.1-Trajetória de vida e simbiose entre exploração, dominação e opressão nas Amazônias	260
6,1-A questão da discriminação racial não começa na escola, começa na família	268
6.1.2- O GMB começa com a minha história de vida: o desejo de fundar um movimento salvou as vidas de inúmeras mulheres	281
6.1.3-“Eu sou uma grande sobrevivente dessa história”: o saber-fazer da experiência da intelectual militante	291
6.2-De dentro da cozinha, elas comandam muitos territórios: aquilombamentos no saber-fazer docente	331

6.3-As concepções de educação de pedagogas Amefricana-Amazônida que fundaram um movimento social no útero da Amazônia	342
6.3.1-Pelo direito à autodefinição: o que esperar do feminismo?.....	361
6.3.2-O Grupo de Mulheres Brasileiras e suas lutas políticas-pedagógicas nacionais e internacionais.....	376
6.3.3-Metodologias que também são processos de cura: as potencialidades que o GMB apresenta em relação ao ensino-aprendizagem	392
6.3.4-Os processos de [inter]nacionalização do GMB e a construção de uma identidade única: lute como uma mulher amefricana-amazônida	415
7-Considerações (des)norteadas: o ponto zero da geografia epistêmica Amefricana-Amazônida.....	434
6 Referências	448

1-INTRODUÇÃO

[...] por que não abandonar as reproduções de um imperialismo que massacra não só os povos do continente, mas de muitas outras partes do mundo e reafirmar a particularidade da nossa experiência na AMÉRICA como um todo, sem nunca perder a consciência da nossa dívida e dos profundos laços que temos com África?

(LÉLIA GONZALEZ, 1988b, p.79)

1.1-Motivações

A epígrafe com a qual inicio essa tese nos convida a maturar a nossa consciência sobre as especificidades de uma AMÉ[F]RICA em sua pluralidade. Um convite que se estende à necessidade de conhecer a diversidade sociocultural da Amazônia brasileira, sobretudo os movimentos de mulheres e suas dinâmicas epistemológicas, pedagógicas e políticas que encontram nas culturas e ancestralidades indígenas e africanas suas principais fontes de inspiração.

Nesta direção, esta tese mergulha no universo pedagógico tecido pelas mãos, bailado pelos pés e cantado pelas vozes de movimentos de mulheres na Amazônia paraense. Um universo que passamos a conhecer mais profundamente após a realização de uma Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas na Amazônia brasileira, finalizada em 2018, dialogando com mulheres ribeirinhas, amazônicas e racializadas em um ambiente hospitalar localizado na região metropolitana de Belém.

A cartografia registrou uma fotografia da realidade dessas mulheres que não pode ser ignorada:

[...] as mulheres ribeirinhas fortalecem a importância de seus papéis sociais para suas comunidades a partir de três prismas: a) uma lógica ambientalista alimentada pela inteligência e pela sensibilidade dos papéis femininos, responsáveis por garantir que as veias da Amazônia, ainda que dilaceradas, continuem resistindo; b) registram uma memória coletiva composta por saberes interdisciplinares os quais, por serem guiados pela ética e pela prudência, garantem que essas lógicas de pensamento femininas estejam a serviço do bem-estar de suas comunidades e de todos os seres vivos; c) a existência de conhecimentos medicinais que tornam estas mulheres

especialistas na arte de protagonizarem medicinas que devem ser legitimadas pelo pensamento social, devido à estrutura gnosiológica robusta que as preservam (NERI, 2018, p. 271).

Mulheres cujas ações se traduzem em múltiplos processos de ensino e aprendizagem. Pedagogias que se revelam enquanto ciências dedicadas a estudar práticas educativas entrelaçadas às vivências socioculturais que pulsam na Amazônia.

Ao nos debruçarmos sobre tais processos com lentes de aumento, constatamos que as pedagogias ribeirinhas fazem parte de um mosaico constituído por populações tradicionais, camponesas, quilombolas, indígenas, dentre outras, que são protagonistas de resistências ativas comunitárias¹.

Existem simultâneas tentativas de apagamento das suas pedagogias. Ideologias que representam os interesses do racismo, capitalismo e patriarcado são materializadas em políticas educativas excludentes, cujo trabalho pedagógico formal, ainda que com raras exceções, não cumpre o papel de garantir aos movimentos sociais e comunidades tradicionais o acesso ao conhecimento científico sistematizado, de modo a não garantir as condições políticas, científicas e culturais que permitem um papel ativo nas tomadas de decisões que afetam as suas vidas.

Assim, é importante frisar que as populações amazônidas² também enfrentam uma teia de opressões racistas, capitalistas e patriarcais no cotidiano dos seus próprios lares. Desde os primeiros anos da infância, as meninas e meninos da bacia amazônica têm os seus destinos atravessados por uma educação heteronormativa e brancocêntrica.

Tivemos contato com esta realidade por mais de seis anos, na condição de educadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP, realizando atividades educativas populares com mulheres e crianças oriundas de comunidades tradicionais em uma casa de acolhimento vinculada à Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará-

¹ [...] é preciso que compreendamos e coloquemos em prática o conceito de “resistência ativa”. Ela deve ser compreendida como uma atividade teórico-prática ou forma de luta consciente, que reflete uma estratégia ou uma arma de luta contra as políticas públicas educacionais de caráter neoliberal que predominam no cenário atual. Trata-se de uma organização coletiva e de caráter propositivo; uma forma de resistência que procura ultrapassar o âmbito do direito de apenas discordar (resistência passiva). A resistência ativa representa a efetiva participação dos trabalhadores para resistirem à tendência dominante, mas formulando e apresentando alternativa concreta de mudança social, política e econômica. Em suma, a resistência ativa, tem suas raízes na pedagogia crítica e representa uma possibilidade de reverter a situação, pelo conteúdo e pela forma de mobilização (SILVA; DICKMANN; BERNARTT, 2016, p.10-1).

² O conceito de Amazônida envolve a individualidade da região, para cuja caracterização, existência e persistência a sua vinculação à água, à luz e à floresta, como um organismo integrado, é indispensável (PINTO, 2018).

FSCMP, que oferece alimentação e alojamento para pessoas acidentadas pelos motores de barcos e seus familiares que necessitam migrar para a região metropolitana de Belém a fim de realizarem um tratamento cirúrgico que pode levar meses ininterruptos por conta das sequelas do escalpelamento.

O desempenho escolar dessas pessoas, especialmente das crianças, é consideravelmente prejudicado, já que a rotina educativa das escolas do campo, das águas e das florestas não está preparada para lidar com as particularidades pedagógicas que seus estados de saúde exigem.

Apesar de estar na condição de educanda/educadora, inserida em processos de transmissão e assimilação de conteúdos escolares e extraescolares sistematizados com mulheres e crianças de inúmeras comunidades tradicionais há anos, demorei a perceber que não refletia criticamente sobre o necessário exercício de racializar os privilégios da branquitude.

Assim, passamos a levantar a hipótese de que o **escalpelamento é um problema racial**. Pois, ainda que com distintos sotaques, faixas etárias e oriundas de diversas geografias amazônicas, começamos a perceber que as relações raciais, tanto positivas quanto negativas, são um importante elo entre essas mulheres tão diversas.

1.2-Problematizando as epistemologias feministas hegemônicas e o encontro com o GMB

A hipótese de que o escalpelamento é fruto de violências consubstanciadas de raça, classe e gênero só começou a ser gestada quando acompanhamos os vibrantes diálogos proporcionados pela disciplina **Relações raciais e de gênero na contemporaneidade** ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará-UFPA, juntamente com os estudos e debates promovidos pelo **Grupo de Estudo e Pesquisa em Juventude-GEPJUV**, ainda no segundo ano de nossa pesquisa de mestrado.

Durante os encontros tivemos a oportunidade de debater o racismo por omissão presente tanto no pensamento social brasileiro quanto no âmbito dos estudos feministas ocidentais. Afinal, concordamos com Hollanda (2020) quando diz que as intelectuais feministas brancas, ainda que desejem “quebrar o teto de vidro” do patriarcado, não consideram uma injustiça o fato de que somente as mulheres negras, indígenas, africanas e chicanas sejam obrigadas a juntarem os cacos.

Muitos foram os momentos em que trouxemos à baila uma pedagogia antirracista e pensada por mulheres racializadas no decorrer da disciplina, de modo a ampliar os nossos horizontes epistemológicos.

Conhecemos poderosas intelectuais como Lélia Gonzalez, bell hooks³, Patrícia Hill Collins e Angela Davis, as quais, embora denunciem o racismo por omissão em seus textos, evidenciam o desabrochar da diversidade das vozes de mulheres racializadas⁴, que são capazes de provocar “abalos sísmicos” no feminismo ocidental.

Nesse sentido, destacamos as breves reflexões de bell hooks (2013) em seu livro **Ensinando a transgredir: a educação como uma prática de liberdade**, no qual a autora compartilha as discriminações raciais que sofreu desde a infância.

bell hooks (2013) problematiza os obstáculos enfrentados pelas intelectuais negras nas Universidades. Inicia as suas reflexões a partir de um exercício arqueológico das memórias de uma infância marcada por uma educação patriarcal, condição que a levava a ver o pai como a figura mais importante da família por ser um homem. Um patriarcado que ultrapassava a esfera doméstica e alcançava outros espaços sociais predominantemente negros, como a escola e a igreja, em um período de segregação racial nos Estados Unidos.

Ao ingressar na Universidade, a intelectual buscou estudos para documentar as memórias de sua infância e experimentou um sentimento de perplexidade que rapidamente se transformou em indignação ao perceber que muitas pesquisas no âmbito da educação, das ciências sociais e da psicologia não problematizavam as relações de gênero nas populações predominantemente racializadas, alegando como principal argumento que o sexismo não é vivenciado pelas mulheres negras.

Isso significa que os estudos feministas tanto nos Estados Unidos quanto em outros países, que são encabeçados por intelectuais brancas, focam apenas na realidade das mulheres caucasianas, de modo a problematizar a condição da mulher a partir de uma ótica racista. Ou seja, as mulheres negras se encontram em uma grave situação de invisibilidade nos circuitos acadêmicos ocidentais.

³ Para ela, nada tem mais importância do que as ideias e o conhecimento: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Por isso, bell hooks escreve seu nome desta forma: somente com letras minúsculas (FUNDAÇÃO ROSA LUXEMBURGO, 2019).

⁴ Para justificar o termo da adoção racializada nesta tese, ancoramo-nos na brilhante reflexão de Carlos Moore: “[...] como uma sociedade capitalista não pode ser dividida em pobres, médios e ricos? Como uma sociedade racista que discrimina com base no fenótipo (concentração de melanina e traços morfológicos) não pode ser dividida em brancos e não brancos, em brancos em negros? (MOORE, 2007, p. 16).

Esse cenário levou bell hooks (2014) a publicar *Não sou eu uma mulher? Mulheres negras e o feminismo* ainda no período de sua graduação, mas cuja publicação só ocorreu muitos anos depois, quando as editoras feministas passaram a reconhecer que as temáticas raciais são rentáveis e as feministas brancas a demonstrar interesse pelas mesmas.

bell hooks aponta que as universidades renomadas se preocuparam em construir um edifício epistemológico capaz de sustentar os estudos de gênero ao longo dos anos, mas que só serviram para que as feministas brancas fortalecessem seus grupos de pesquisa, criando suas trincheiras e ignorando a ausência de oportunidades enfrentadas pelas pesquisadoras racializadas nas mesmas instituições.

Os estudos feministas perderam uma série de pesquisas valiosas dedicadas a abordar as relações de gênero nas comunidades negras. As intelectuais não brancas só encontravam caminhos para progredir academicamente quando estabeleciam diálogos com pesquisadores homens negros com quem compartilhavam os debates raciais.

Na visão de hooks (2013, p. 168):

[...] outro fator que restringe a participação de mulheres negras na produção acadêmica feminista era e ainda é a falta de recompensas institucionais. Enquanto muitas acadêmicas brancas ativas no movimento feminista passaram a fazer parte de uma rede de pessoas que trocam recursos, publicações, empregos etc., as negras em geral estão fora dessa roda. É esse, em especial, o caso das negras cuja produção acadêmica feminista não é bem recebida [...] **no geral, as acadêmicas negras, já gravemente marginalizadas pelo racismo e sexismo institucionalizados na academia, nunca se convenceram plenamente de que lhes é vantajoso (quer em matéria de progresso na carreira, quer de comodidade pessoal), declarar publicamente seu compromisso com a política feminista** [grifo nosso].

Ainda que em um contexto de adversidades, bell hooks (2013) aponta que algumas estratégias foram abraçadas pelas intelectuais feministas negras, como o estabelecimento de diálogos com mulheres brancas progressistas e das classes populares, além de um mergulho no mundo literário, já que as feministas brancas tomaram para si o terreno das produções epistemológicas.

Assim, intelectuais negras realizaram vibrantes análises das relações de gênero nas comunidades negras através da literatura, sendo amplamente elogiadas e com uma grande circulação entre os movimentos negros.

Há uma disputa no campo epistemológico feminista ainda mais agravada no território amazônico já cruelmente castigado pelo racismo e patriarcado estruturais brasileiros. Enquanto os conhecimentos das mulheres amazônidas não tiverem a sua

identidade epistemológica validada pelas universidades, dificilmente estas populações experimentarão uma justiça social e política de fato.

A vasta contribuição que intelectuais negras e indígenas deram para os estudos feministas, de modo a provocar erupções em suas estruturas, é ainda mais evidente no percurso intelectual de Lélia Gonzalez, como veremos mais detidamente na seção dedicada à categoria política e cultural amefricanidade.

[...] Lélia percebeu que era uma pessoa de cuja embranquecida e que desconhecia qualquer teoria sociológica, além da ocidental europeia. **Para se reconciliar com suas origens de mulher negra**, Lélia buscou os estudos da psicanálise lacaniana e do candomblé - religião de matriz africana. Nessa época, a literatura africana foi privilegiada por ela, em detrimento dos filósofos ocidentais. Segundo a amiga Ana Maria Felipe (2003), **“Lélia lia tudo e sabia o suficiente sobre Hegel, por exemplo, para chamá-lo de cretino, porque esse dizia que África não tinha história”** [grifo nosso] (PROJETO MEMÓRIA, 2021).

Conforme veremos na seção quatro, a filósofa se dedicará a maturar a categoria cultural e política de amefricanidade, a denunciar e a provocar intensos debates sobre o mito da democracia racial, participará de diálogos quentes que gravitarão em torno da elaboração da constituinte de 1988, além de viajar para diversos países, realizando estudos e conferências. Grande parte de suas jornadas internacionais terá como destino o continente africano, motivada pelo desejo de buscar sua ancestralidade e, conseqüentemente, aprofundamento da epistemologia afrocentrada.

Suas experiências educativas, assim como as de bell hooks, mostram que construir uma pedagogia antirracista e anticolonial é um gigantesco desafio, pois envolve processos de desconstrução de didáticas brancas, masculinas e positivistas.

[...] Lélia já estava dialogando com a militância do movimento negro, mas seu método de trabalho era muito teórico e pouco dinâmico. Até então, o seu alunado era da academia, das aulas de filosofia e história. Com isso, Lélia repensou seu método de trabalho [...] (PROJETO MEMÓRIA, 2021).

Essas vivências nos permitem considerar Lélia Gonzalez como uma das primeiras intelectuais no Brasil a elaborar pedagogias antirracistas que levaram a academia às rodas de capoeira, aos terreiros e às batalhas de hip-hop, ao mesmo tempo em que apresentou aos espaços educativos formais as racionalidades de mestras/es de capoeira, poetas, artistas, pais e mães de santo.

As filosofias africanas e indígenas, longe de serem sectárias e geograficamente situadas, para Lélia, forjavam racionalidades outras, carregadas de estéticas,

corporeidades e sentidos. Uma forma de pensar com os pés, a partir do corpo-território amefricano.

Na visão gonzaleana:

[...] as nossas crianças não sabem e quando eu falo de nossas crianças tô falando de crianças negras, brancas, amarelas, não sabem que **o primeiro Estado livre de todo continente americano surgiu no Brasil e foi criado pelos negros, pelos negros que resistiram**, resistiram à escravidão e se dirigiram para o sul da capitania de Pernambuco, atual Estado de Alagoas, a fim de criar uma sociedade livre, igualitária, uma sociedade alternativa, onde negros, índios, brancos pobres viviam no maior respeito, proprietários da terra e senhores do produto do seu trabalho. **Palmares é um exemplo livre, típico de uma nacionalidade brasileira que ainda está por se constituir, nacionalidade esta, onde negros, brancos lutam nesse momento, lutando para que esse país se transforme efetivamente numa democracia** [grifo nosso] (LÉLIA GONZALEZ-PROJETO MEMÓRIA, 2021).

Lélia Gonzalez, bell hooks e outras intelectuais racializadas nos instigam a refletir sobre um pensamento social amazônico, partindo das dinâmicas socioculturais tecidas pelos povos amefricanos que dão sentido e significado a esses territórios.

Processos de reparação histórica, de combate à denegação de nossas origens africanas e indígenas e de entendimento do lugar central da mulher racializada na Amazônia são urgentes e necessários na busca por uma lógica planetária em que todas as versões de Amazônia tenham espaço, vez e voz e assim possam reconstruir as suas identidades e consciências histórico-culturais de uma Améfrica Ladina que, embora encerrada em uma solidão imposta pelo norte global e eurobranco, tem muito a dizer.

Nesse sentido, as intelectuais negras e indígenas conduzem pesquisas brilhantes sobre as relações de gênero em suas comunidades étnicas, mas encontram dificuldades em dialogar com os estudos feministas, sobretudo por conta do dilema imposto pelos movimentos étnicos às mulheres racializadas.

bell hooks e Lélia Gonzalez, dentre outras, apontam que esse impasse implica em uma escolha entre priorizar a negritude ou a feminilidade e, acrescentamos, as dubiedades enfrentadas pelas mulheres amazônicas entre dedicar-se às agendas étnicas de suas comunidades, sejam indígenas, quilombolas ou tradicionais, e a sua condição de mulher, que abarca debates como sexualidade, feminicídio e direitos reprodutivos.

Durante todo o período da graduação, colecionando apenas leituras de mulheres brancas, não percebíamos que também contribuíamos para alimentar o racismo por omissão dos estudos feministas na Universidade. Por isso, quanto mais líamos e debatíamos os textos de intelectuais racializadas na disciplina de relações raciais e de gênero na contemporaneidade, mais compreendíamos que estávamos mergulhadas em

leituras feministas colonizadoras que não conseguiam traduzir os problemas enfrentados pelas mulheres amazônidas com quem dialogávamos e que iam aparecendo no decorrer de aulas, colocando em confronto os distintos pontos de vista de pesquisadoras brancas de um lado e de intelectuais negras, indígenas e africanas do outro.

Nesse sentido, por meio dos estudos das produções de intelectuais racializadas que denunciam o racismo por omissão existente no feminismo branco, algumas questões começaram a emergir: a) Há uma possibilidade de construir uma teoria feminista ignorando as epistemologias e as pedagogias de mulheres que vivem em áreas periféricas como a Amazônia? b) De que maneira as teorias feministas dialogam com as realidades das mulheres pertencentes às classes populares Amazônidas? Como os movimentos de mulheres Amazônidas se articulam em meio a um território de dimensões continentais e marcado por uma expressiva sociodiversidade amazônica? Como suas racionalidades assimilam e/ou enfrentam as teorias eurobrancas?

Levadas por tais questionamentos, fomos instigadas a conhecer a atuação de mulheres Amazônidas em movimentos sociais e organizações populares. A oportunidade surgiu em 2018, quando participamos de um encontro de mulheres Amazônidas na Universidade Federal do Pará-UFPA, organizado pelo Movimento de Mulheres do Campo e da Cidade-MMCC, que buscou divulgar e promover intercâmbios de conhecimentos e sistematizar experiências entre mulheres indígenas, agricultoras, quilombolas, pescadoras artesanais e periféricas que residem na região metropolitana de Belém.

Os diálogos desenvolvidos durante o evento possuíam como pano de fundo as relações de raça, classe e gênero, provocando análises interdisciplinares sobre as violências que assombram as vidas de mulheres que ocupam territórios amazônicos cada vez mais dominados por mineradoras, madeireiras, garimpos e latifúndios, blindados pela conivência do estado, o que resulta no aumento progressivo dos números de membros de movimentos sociais e defensoras/es dos direitos humanos que são brutalmente assassinadas, sobretudo as pessoas racializadas.

No mesmo período, em uma manhã de sábado, por meio de um convite divulgado pelas redes sociais, tomamos conhecimento e participamos de uma atividade promovida pelo GMB em sua sede localizada no Benguí, bairro periférico localizado na região Metropolitana de Belém.

A sigla GMB acompanhou as transformações vivenciadas pelo coletivo à medida que ganhava projeção nacional e internacional. Anteriormente conhecido como “Grupo

de Mulheres do Benguí”, o nome anterior do Grupo, que fazia referência ao bairro de sua fundação, foi renomeado para “Grupo de Mulheres Brasileiras”, transformação decorrente dos diálogos inaugurados pelas integrantes do coletivo com outros movimentos feministas de múltiplas regiões do país, especialmente com os estados que constituem a Amazônia Legal.

O contato com o movimento despertou a nossa curiosidade epistemológica, a ponto de começarmos a frequentar assiduamente todos os encontros. À medida que mergulhávamos no cotidiano deste coletivo, tínhamos a sensação de adentrar na imensidão dos territórios amazônicos, encontrando a oportunidade de dialogar com intelectuais públicas de distintas regiões da bacia amazônica.

O GMB revelou ser uma “enciclopédia cartográfica viva” dessas múltiplas geografias, arquitetada por corpos amefricanos, vozes e epistemes que, na posição situada da opressão e da invisibilidade, escrevem e oralizam as Amazônias a partir de suas estratégias de sobrevivência tão necessárias diante de uma trama de opressões políticas e paradigmáticas que serão aprofundadas nos próximos tópicos.

Nessa direção, esta pesquisa defende a seguinte tese: *Há elementos que podem indicar uma concepção pedagógica amefricana-amazônida elaborada por um movimento de mulheres que são oriundas tanto de populações da Região Metropolitana de Belém quanto de comunidades tradicionais, camponesas, costeiras, aldeias e quilombos, que se contrapõe a uma colonialidade de gênero da razão feminista.*

Este estudo está ligado ao projeto de pesquisa “Educação na Amazônia: história, política, formação de professores e diversidade cultural”, em especial ao eixo Educação e diversidade cultural – Edital Procad Amazônia/2019, e busca contribuir para o enriquecimento de produções acadêmicas destinadas a discutir a educação e sua relação com a diversidade social amazônica.

1.3 Os desafios enfrentados pela Amazônia são tão plurais quanto as suas territorialidades

*Fogo!
Onde?
Na Amazônia.
Ah, tomei um susto,
Pensei que fosse aqui perto.
E não é?
(Roberto Fortuna)*

Estabelecer diálogos com movimentos sociais amazônidas abarca o desafio de não subestimar a complexa diversidade sociocultural de seus territórios. Ancestralidades de origens africana e indígena constituem uma população amazônida plural, que vive em um contexto onde paisagens aquíferas, florestais e campestres estão com a “jugular exposta” frente à ação criminosa de madeireiros, garimpeiros e grileiros. Em contraste, há outras geografias amazônidas, cartografias urbanas atravessadas por profundas desigualdades, sobretudo as raciais.

Em 2019, o mundo lamentou o incêndio que devorou boa parte da suntuosa arquitetura da *Catedral de Notre-Dame*. No entanto, dificilmente nos indignamos com o fato de a Amazônia estar há décadas em chamas, indícios de que os nossos olhos estão voltados apenas para o norte global eurobranco. Que motivos sustentam a indiferença com relação a um grave processo de deterioração de uma catedral ecológica, cultural e cosmogônica tão suntuosa quanto o mosteiro francês e que abarca uma rica variedade de espécies da flora e da fauna, além de apresentar múltiplas e ricas dinâmicas socioculturais? Certamente é uma pergunta que exige respostas extremamente complexas.

Podemos começar com a constatação de que há evidências, segundo Porto-Gonçalves (2005), de um colonialismo interno no decurso da história da Amazônia. As regiões Sul e Sudeste do país enriqueceram à custa das explorações econômicas, epistemológicas e ontológicas da diversidade social amazônida, deixando um rastro de destruição no seio das comunidades Indígenas, Ribeirinhas, Tradicionais e Quilombolas.

Aníbal Quijano e Enrique Dussel apontam que, em 1492, momento em que a América é invadida pela Europa, é inaugurado um padrão de poder global sustentado por uma trilogia composta pelo colonialismo/colonialidade, modernidade e capitalismo, estabelecendo relações de poder que beneficiam os brancos/europeus e subjugam as/os negras/os, indígenas e asiáticos. Forja-se, assim, uma classificação racial que também hierarquiza e estratifica as geografias, elaborando o que hoje conhecemos como África, América, Ásia e Europa, esta última intitulado-se como o epicentro da civilização e da ciência.

Na visão de Quijano (2005), o padrão de poder global orchestra relações de poder racialmente hierarquizadas, em meio à disputa por quatro âmbitos indispensáveis à existência humana: a) o sexo, seus recursos e produtos; b) o trabalho, seus recursos e produtos; c) o predomínio do modelo de estado-nação em detrimento da autoridade coletiva; d) as subjetividades, religiosidade e o conhecimento.

O modo de produção capitalista, nessa lógica, possui como um dos pilares de sustentação a modernidade. O mito da modernidade é um conjunto de experiências intersubjetivas que partem tanto do colonialismo quanto da colonialidade e que encontram como (geo)referência a Europa, especificamente países como Holanda e Inglaterra, palcos da inauguração da ciência moderna no século XVII.

O esforço de desmistificar a ciência moderna eurocêntrica também é realizado por filósofos ocidentais. Mas, em nosso ponto de vista, a primazia de tal exercício de descolonização epistemológica é um mérito de George James (1954), Cheikh Anta Diop (1974) e outras/os intelectuais responsáveis por trazer à baila um conjunto de componentes cientificamente comprovados sob as lentes transdisciplinares de uma rigorosa investigação que produziu estudos que já circulavam nos meios acadêmicos ainda no início da década de 1950, como veremos na seção metodológica; ambos invisíveis nas bibliografias da branquidade latina, inclusive dos intelectuais que constituem a rede modernidade/colonialidade.

Quijano (2005, p. 126) define um conceito de Eurocentrismo “cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII[...]”, de modo a acompanhar os percursos da ideologia burguesa e do capitalismo. Ainda de acordo com as palavras de Quijano (2005, p. 118), a “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade”.

Mais especificamente:

[...] já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao ‘sistema-mundo’ que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, **isso implicou um processo de re-identificação histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África e Ásia e eventualmente, Oceania.** Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso desempenharam também um papel de primeiro plano. Sem esses fatores, a categoria Oriente não teria sido elaborada como a única com dignidade suficiente para ser o Outro [...] sem que alguma equivalente fosse criada para índios e negros [...] [grifo nosso] (QUIJANO, 2005, p. 121).

Assim, o conceito de colonialidade deve partir da noção de colonialismo que, acrescentamos, já é abordado exaustivamente no circuito acadêmico brasileiro, sobretudo nas ciências sociais. Muitas/os intelectuais, como Casanova (2007), refletem sobre a

existência de um bloco euro-norte-centrado formado por grandes potências políticas, militares e de DNA econômico capitalista.

Em contraste, há as nações do Sul global, marcadas por suas economias frágeis, ocupando posições periféricas no tabuleiro do jogo de xadrez da geopolítica mundial e com as suas subjetividades fraturadas pelo eurocentrismo, condição esta que corresponde à realidade latino-americana/ladino-amefricana⁵, especialmente a brasileira.

No entanto, para o sociólogo Pablo Gonzalez Casanova (2007, p. 431), relações exploratórias também estão presentes nas dinâmicas sociais internas dos países do sul global:

[...] a definição do colonialismo interno está originalmente ligada a fenômenos de conquista, em que as populações de nativos não são exterminadas e formam parte, primeiro do estado colonizador e depois do estado que adquire uma independência formal, ou que inicia um processo de libertação, de transição para o socialismo, ou de recolonização e regresso para o capitalismo neoliberal. Os povos, minorias, ou nações colonizadas pelo estado-nação sofrem condições semelhantes às que o caracterizam no colonialismo e no neocolonialismo em nível internacional: 1) habitam em um território sem governo próprio; 02) encontram-se em situação de desigualdade frente às elites das etnias dominantes e das classes que as integram; 03) sua administração e responsabilidade jurídico-política concernem às etnias dominantes, às burguesias e oligarquias do governo central ou aos aliados e subordinados do mesmo; 04) seus habitantes não participam dos mais altos cargos políticos e militares do governo central, salvo em condições de assimilados [...] 06) **em geral os colonizados no interior de um estado-nação pertencem a uma raça distinta da que domina o governo nacional e que é considerada inferior** [grifo nosso].

Com o objetivo de afinar o conceito de colonialismo interno que experimentou uma calorosa receptividade por parte da comunidade antropológica brasileira (MALHEIRO, 2020), Casanova (2007) irá visitar as obras de Lenin, Frantz Fanon, José Carlos Mariátegui e Antonio Gramsci, detendo-se especialmente nas reflexões deste último que as forjou a partir da análise dos conflitos entre o Norte e o Sul da Itália.

Muitas/os antropólogas/os identificaram pontos de convergência entre os conceitos de colonialismo interno e a sociologia do subdesenvolvimento. Momento em que a terminologia “fricção étnica” conquista um amplo debate a respeito das violências enfrentadas pelos povos originários, ao ser considerada como uma lente de interpretação da conjuntura política, econômica e social brasileira sob o escopo do reconhecimento de uma diversidade étnica.

⁵ O significado do termo América Ladina está presente no tópico sobre amefricanidade e será a nomenclatura adotada ao longo deste texto.

A racionalidade moderna que embasa a colonialidade em suas distintas faces, seja de gênero, raça ou classe, estabelece dicotomias, tais como: centros e periferias, brancas/os e negras/os e/ou indígenas, homem e mulher, cultura e natureza, rural e urbano, Norte e Sul. Na realidade geográfica brasileira, diferente da esfera global, o Sul encontra-se em posição superior com relação ao Norte.

Segundo Malheiro (2020, p. 78):

[...] particularmente na Amazônia, para onde se projetam tantos e tantos ideais de Nação, estamos vendo se elevar o número de refugiados, pessoas que nasceram no país, à beira de uma mina de ferro, de uma hidrelétrica, na estreita relação com a floresta, mas que não cabem na política, pois viram entraves à nação, **rostos que não se refletem no espelho que se convencionou chamar Brasil. Refugiados brasileiros no Brasil, brasileiros demais para a estatística, brasileiros de menos para o direito [...]** [grifo nosso].

Os contrastes entre o Norte e o Sul do Brasil não são apenas geográficos e culturais, mas também históricos. Muitas são as pesquisas no campo da sociologia, história e da geografia que demonstram que o país passou por dois processos de colonização. Uma que abarcou os estados de São Paulo, Bahia e o Ceará, e outra que seguiu as coordenadas dos estados do Mato Grosso, Maranhão e -Grão Pará, essa última denominada de setentrional.

A colonização setentrional foi marcada, a partir de uma mão de obra autóctone, pela exploração das drogas do sertão e por conflitos entre os jesuítas e o Estado português. Ao mito do vazio demográfico iniciado com o processo de colonização, somaram-se discursos que subestimavam o potencial político e epistemológico das/os habitantes do território amazônico.

O Brasil sempre negou o direito de cidadania aos povos amazônidas. Importante lembrar que o Pará foi o único estado do país que manteve uma relação subserviente com a coroa portuguesa mesmo após o Brasil declarar a (in)dependência política e jurídica do domínio português em 1822, por conta de uma branquitude europeia que sequestrou o direito de definir os rumos políticos da região; o movimento de adesão ao regime imperial agravou ainda mais as precárias condições de vida da população.

Em outras palavras, o território paraense só viria a romper com Portugal um ano depois. Um atraso que está ligado aos interesses econômicos de uma elite amazônica receosa de que os ventos da liberdade, igualdade e fraternidade propagados pela revolução francesa chegassem à Amazônia e desgastassem o regime escravocrata.

Pouco mais de uma década após a [pseudo]adesão, a população amazônida resolve se articular para derrubar o regime escravocrata, protagonizando um importante capítulo da história da Amazônia: a Cabanagem. Assim, os povos tradicionais derramaram muito sangue para alcançarem a sua libertação, uma vez que despertaram a fúria de um imperador escravagista que respondeu com um verdadeiro massacre na Amazônia.

Devemos partir da evidência de que o território amazônico possui uma população predominantemente negra e indígena, cujos antepassados esculpiram a Amazônia graças à materialização de suas ciências milenares. Estudos arqueológicos demonstram que boa parte das espécies de árvores que constituem o ecossistema Amazônico foram cultivadas por comunidades autóctones.

Porto-Gonçalves (2001) questiona o mito do vazio demográfico que esquadrinhou imagens distorcidas sobre a Amazônia. Desde o período em que o território foi colonizado pelos portugueses, nunca houve um interesse por parte dos lusitanos de povoá-lo. O imaginário europeu forjou uma geografia amazônica extremamente selvagem e inabitável, cuja única utilidade se restringia à extração de especiarias e madeiras raras como o Pau-Brasil.

A necessidade em demarcar território só tornou-se palpável para os portugueses frente à ameaça de ocupação da Amazônia por parte de outros países europeus como Inglaterra, França e Espanha, resultando na criação dos fortes⁶.

Nos séculos XVII e XVIII, contexto que aprofundaremos em uma seção específica dedicada a problematizar a ciência moderna, os povos originários foram vítimas de múltiplas violências legitimadas por um racismo científico em meio a teorias como o positivismo e o darwinismo.

Animalizadas/os ao extremo, as/os comunidades autóctones foram submetidas a um processo de catequização por parte da igreja católica que se encarregou de violentar as suas subjetividades através do apagamento das suas línguas, religiosidades e espiritualidades. Boa parte dos povos foi dizimada por meio da violência física, do adoecimento psíquico e de muitas epidemias que se alastraram a partir do contato com os colonizadores europeus.

⁶ As fortificações erguidas na Amazônia nos séculos XVII e XVIII representaram a estratégia de portugueses e espanhóis, à sua maneira, de implantar eficientes políticas de defesa. Com os militares chegaram religiosos e comerciantes. As distâncias e a dificuldade de penetração na selva impuseram sacrifícios que mesmo os conquistadores mostravam-se despreparados para enfrenta-los [...] a situação política instável no século XVIII e a disputa dos domínios coloniais entre casas reais europeias obrigavam a ocuparem e defenderem suas possessões na Amazônia [...] (COSTA, 2014, p. 110).

Um processo de colonização que não apenas determinava o domínio político e militar ibérico em território amazônico assim como, conforme mencionamos no parágrafo anterior, o estabelecimento de relações de dependência do ponto de vista linguístico, religioso, cultural e, acrescentamos, epistemológico, o que resultou no sequestro de conhecimentos indígenas e africanos por parte dos europeus conforme apontam intelectuais como G. James (1954) e Sertima (1976).

A *Belle Époque*, marcada por representar o período áureo da borracha, é mais um exemplo de violência epistêmica praticada pelos colonizadores europeus:

[...] o produto do extrativismo mais importante, para a Amazônia, sob o ponto de vista econômico, particularmente no período de 1900 a 1940, sem dúvida foi a borracha. Ao longo de décadas, o centro das atenções econômicas, especialmente do capital internacional, estava voltado para a seringueira da Amazônia, a árvore da fortuna que produzia o látex, o leite de seringa com que se fazia a borracha [...] (ANTONIO FILHO, 2010, p.4).

Segundo Porto-Gonçalves (2001), o modo como a historiografia positivista narra o ciclo áureo da borracha na Amazônia omite o fato de que o mesmo foi alavancado graças à técnica de vulcanização elaborada pelos povos originários que sequer são lembrados nos livros.

Inúmeros conhecimentos milenares enriqueceram o solo amazônico com suas inteligentes técnicas agrícolas, como o cultivo da terra preta⁷, as quais justificam o motivo de muitas/os antropólogas/os caracterizarem a Amazônia como uma floresta cultural equatorial.

Esses e muitos outros estudos derrubam o mito do vazio demográfico no território amazônico e demonstram que o racismo estrutural no Brasil sempre negou as humanidades dos povos originários, quilombolas e comunidades tradicionais.

Foi esse discurso que, no período de 1937 à 1945, atraiu uma grande leva de imigrantes nordestinos, responsáveis por engrossar as fileiras dos exércitos de seringalistas:

[...] respondendo ao apelo da propaganda, aos incentivos governamentais e, em decorrência da seca de 1942, cerca de 50 mil trabalhadores nordestinos se dispuseram a enfrentar a batalha de produção. Esses trabalhadores acreditaram que não conseguiriam refazer suas vidas em bases mais seguras, uma vez que, além de arcar com os custos financeiros da viagem para a Amazônia, o Estado

⁷ As pesquisas já realizadas ou ainda em curso que trabalham a interdisciplinaridade do discurso científico sobre a formação e especificidades da terra preta de índio convergem para o entendimento de que esses solos estão associados à dinâmica cultural de populações antigas (SOUZA, 2017, p. 13).

prometia encetar novos planos de colonização na região (GUILLEN, 1997, p. 95).

Os nordestinos encontraram muitos desafios no território amazônico. Submetidos a um regime trabalhista destituído de direitos, contraindo uma dívida desde o momento em que chegavam, uma vez que até os instrumentos de trabalho eram vendidos a eles pelo patrão, além do alto preço dos alimentos comercializados por este último, caíam na armadilha de um regime laboral compulsório em que a grande maioria não conseguia resistir.

Por outro lado, muitos conseguiram adaptar-se ao clima e à geografia amazônicos, de modo a estabelecer assentamentos e enriquecendo ainda mais a diversidade social da região.

O Estado brasileiro nunca escondeu as suas intenções de embranquecer o país. Muitas políticas raciais foram implantadas, dentre elas, o destaque é para o estímulo ao acolhimento de imigrantes europeus para reforçar a mão de obra nas regiões Sul e Sudeste do país. As autoridades governamentais alegavam que as populações europeias imigradas teriam dificuldades para se adaptar a um território tão inóspito como a Amazônia (PORTO-GONÇALVES, 2005).

A Amazônia sempre foi ignorada por um Brasil que padece da ideologia do branqueamento. A leitura nacional sobre o território amazônico ainda é repleta de folclore, exotismos e estereótipos que projetam uma visão míope sobre uma Amazônia covardemente explorada, violada e despida de bases jurídicas e políticas que garantam uma vida digna para a sua população.

O colonialismo interno é responsável por tracejar linhas abissais no mapa do país que separam, de um lado, as regiões Sul e Sudeste predominantemente brancas, detentoras de mais da metade das riquezas e colecionando os melhores índices em áreas como a saúde, educação, saneamento básico, moradia, dentre outras. No outro lado da linha, encontram-se as regiões Norte e Nordeste, que sofrem com a escassez de recursos basilares para a garantia de uma qualidade de vida satisfatória.

Os seguintes dados corroboram a gravidade deste cenário:

[...] nos estados da região Nordeste estão concentrados os estados que apresentam os menores PIBs per capita. Dentre estes estados, observa-se que o Maranhão (R\$ 2.748,06), Piauí (R\$ 2.892,40), Alagoas (R\$ 3.876,75), Paraíba (R\$ 4.165,25) e Ceará (R\$4.169,80) lideram o ranking dos estados do Brasil com menores PIBs per capita em 2004. Tocantins, que fica na região Norte [...] situa-se entre os estados brasileiros com piores indicadores de renda média em 2004 [...] ou seja, comprova-se mais uma vez uma verdadeira hegemonia dos

estados do Sudeste e do Sul no ranking dos melhores PIBs médios do Brasil. Uma constatação desconcertante, que sinaliza para o tamanho das desigualdades interestaduais que permanecem no Brasil no que concerne à apropriação do PIB per capita [...] (LEMOS, 2007, p. 91).

Há uma nítida ingerência por parte das regiões Sul e Sudeste com relação ao Norte e Nordeste. Uma relação hierárquica que ganhou contornos ainda mais acentuados com o início do regime militar na década de 1960.

Se atentarmos para a história do Brasil, perceberemos que praticamente não há menções sobre a Amazônia. Livros, compêndios, obras literárias, poesias e músicas regionais ecoam os gritos de uma Amazônia amordaçada.

O mito do vazio demográfico alimentou a ambição dos governos militares nas décadas de 1960-70, lançando o lema “Amazônia: integrar para não entregar.” Foi o início de um paradoxal processo de integração/exclusão do território amazônico ao restante do país. Esse chavão representava uma falsa ideia de nacionalismo. Na realidade, os militares estavam concedendo grandes quadrantes do território amazônico para os Estados Unidos. Porto-Gonçalves (2018) apresenta em seus livros vários indícios de uma intensa atuação estadunidense em território amazônico.

No livro **Amazônia: encruzilhada civilizatória**, o autor apresenta reflexões potentes sobre as feridas espalhadas pelo território amazônico, representadas por estradas que supostamente integrariam Amazônia ao restante do país, metaforicamente denominadas de cruces, patrocinadas pelo golpe civil-militar-empresarial.

A desastrosa aposta no transporte rodoviário, de modo a ignorar os potenciais hídricos da região, resultou no surgimento de núcleos urbanos desordenados ao redor das estradas. O lema “integrar para não entregar” era bastante contraditório, uma vez que, desde que os militares tomaram o poder, empresas estrangeiras ocuparam a Amazônia, estimuladas pelos incentivos fiscais.

Países europeus, altamente industrializados, ao serem pressionados pelas principais conferências globais sobre o clima, resolvem transferir suas siderúrgicas para a Amazônia. Uma industrialização não planejada e que, por isso, exigirá a construção de hidrelétricas para alimentar as fábricas. Tais processos extremamente nocivos, tanto para o ecossistema quanto para as populações tradicionais, resultaram em genocídios, poluição, insegurança alimentar – por conta dos incentivos governamentais para a monocultura em detrimento da agricultura familiar e da agroecologia –, fomentando uma migração forçada das populações camponesas para os centros urbanos e ocasionando um inchaço populacional em bairros periféricos das megalópoles.

O mito do vazio demográfico, portanto, é o pano de fundo para as violências que causaram muito derramamento de sangue sobre o solo amazônico, genocídio em prol dos interesses das elites brasileiras. Nesse sentido, pesquisadoras/es como Porto-Gonçalves (2001) procuram, através de debates e artigos desconstruir essa falácia, principal reflexo dos efeitos nocivos do colonialismo interno sobre a Amazônia.

Malheiro (2020, p. 75) comenta que:

[...] a Amazônia, ou as Amazônias, para o Estado brasileiro, historicamente esteve/estiveram fora do Brasil. Tal afirmação encara que os discursos que inventaram o Brasil são práticas espaciais que carregam imaginários coloniais, sendo o espaço, nesse caso a região, também um produto de versões da história. As políticas nacionais para a Amazônia transformam esquemas de percepção em práticas espaciais ao pretenderem tornar o lugar distante uma região mais próxima da nação. **Essa inclusão pela exclusão alisou ranhuras, reduziu milhares de nações a uma só, desumanizou vidas, transformando qualidades diferenciais em diferenças abissais e diversidade em vazio** [grifo nosso].

E, prossegue o autor, “por isso, o planejamento de Grandes Projetos para a Amazônia é, historicamente, a abertura da excepcionalidade para a política, pela delimitação de uma zona de indiferença para qual tudo se justifica” (MALHEIRO, 2020, p. 92).

A Amazônia torna-se então um território imune ao cumprimento dos códigos jurídicos e dos direitos humanos, onde os princípios constitucionais podem ser descumpridos com a garantia de que as classes empresariais e políticas burguesas não sofrerão sanções por tais desobediências. Uma autorização para deslegitimar e exterminar as vidas das populações amazônidas e racializadas.

Discussões extremamente pertinentes na atualidade, sobretudo com a ascensão de governos totalitários e agarrados a um nacionalismo ortodoxo. Um discurso forjado a partir de uma racionalidade moderna genocida, que reacende os questionamentos referentes à tese sobre o mito da democracia racial, fortemente propagada pelo regime militar no período ditatorial e que asfixia o reconhecimento e valorização das identidades indígenas e africanas ao mesmo tempo em que enaltece o brancocentrismo no imaginário social brasileiro.

As liturgias que embasam os direitos humanos no norte global são transplantadas na complexa realidade brasileira, de modo que tais prerrogativas não contemplam as populações racializadas. Comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas que constituem a população amazônida em sua integralidade, têm os direitos de natividade e de cidadania negados.

Pessoas que se encontram em condição de refugiadas em seu próprio país, ocupando zonas nos mapas consideradas opacas pelas instâncias governamentais. Tentam sobreviver estabelecendo pequenos núcleos em meio à beira de estradas, no entorno de rios contaminados por dejetos industriais e em territórios mutilados pelo agronegócio.

Nestes quadrantes geográficos, discursos neofascistas distorcem o real sentido da palavra liberdade a ser empregada no seio de um neoliberalismo que, em nome do lucro, legitima uma política de morte que mutila áreas de reserva e edifica o genocídio dos povos originários.

Assim:

[...] não esqueçamos os mais de 4 mil requerimentos de processos minerários em terras indígenas entre 1969 e 2016 no Brasil, valendo a lembrança que 98% das terras indígenas estão na Amazônia (BARROS; BARCELOS; BRESSANE, 2016). Também não esqueçamos as mais de 23 mil pessoas desalojadas pela UHE de Tucuruí, as mais de 10 mil famílias desalojadas pela UHE de Belo Monte, além de tantos outros processos de deslocamento compulsório por Usinas Hidrelétricas na Amazônia. **Não esqueçamos, ainda, a violência brutal dos processos de mineração nos territórios Yanomami, Waimiri Atroari, Cinta Larga**, dentre muitos outros povos indígenas, **além das marcas nos corpos de múltiplos sujeitos coletivos deixadas por grandes obras logísticas, como nas 88 comunidades quilombolas, nas 4 terras indígenas e nas mais de 100 outras comunidades recortadas pela Estrada de Ferro Carajás entre o Pará e o Maranhão** [grifo nosso] (MALHEIRO, 2020, p. 83).

Esses dados comprovam que em todos os capítulos da história nacional, desde o período da invasão europeia até as graves crises governamentais, econômicas e sanitárias da atualidade, a Amazônia nunca deixou de ser uma zona de indiferença para o Brasil e para o mundo. Uma condição permanente, independente dos períodos de alternância entre os regimes ditatoriais e os processos de democratização experimentados pelo país em um movimento político pendular.

Acompanhemos o próximo excerto:

[...] a ideia do Brasil Grande, representada na Amazônia por meio da lógica de criação de Grandes Projetos, consolida a tecnologia política dos eixos de exportação; tecnologia esta que passará a ser a feição “moderna” (moderno-colonial) de nossas plantations, uma vez que a lógica de acumulação rentista pelo o alargamento da apropriação de terras, de recursos naturais e de toda sorte de bens públicos e coletivos, encontrará um novo modo de drenar matéria e energia, **que continuará como consenso de Estado no Brasil, atravessando distintas forças políticas, de direita e de esquerda** [grifo nosso] (MALHEIRO, 2020, p. 90).

A chamada Onda Rosa⁸ que inundou a América Latina nos anos 2000 não modificou o cenário descrito no trecho anterior. “Uma das primeiras e mais difundidas interpretações da Onda Rosa na América Latina fala em duas esquerdas, uma radical, populista (da Venezuela, Bolívia, Equador e Argentina) e outra moderada, responsável (do Brasil, Uruguai e Chile) [...]” (OLIVEIRA, 2020, p. 24). Isso significa que os três últimos países, embora elegessem presidentes de esquerda, preservaram muitos preceitos da cartilha neoliberal. Na realidade brasileira, os governos de centro-direita, ao apostarem na conciliação de classes, continuaram enxergando a Amazônia como um território sem lei, comprovando que havia um pacto entre a Onda Rosa e o capitalismo. Oliveira (2020, p. 28) aponta que “[...] a ideologia neoliberal permaneceu não apenas como um vetor importante da diferenciação política/partidária das candidaturas presidenciais, mas, também, como conteúdo programático dos presidentes eleitos [...]”

Para o território amazônico, o gradual processo de mutilação dos princípios constitucionais brasileiros representa, através do relaxamento das medidas punitivas para quem viola as leis ambientais, estímulos à ação criminosa protagonizada por madeireiros, grileiros, latifundiários e garimpeiros, que não apenas são responsáveis pela transformação de boa parte das florestas em savanas, como também são os principais vetores de propagação do novo coronavírus em aldeias, quilombos e comunidades ribeirinhas, em meio a uma das maiores crises sanitárias da história da humanidade.

Especialistas alertam há anos a respeito dos altos índices de desmatamento na Amazônia que são “uma porta de entrada” para o surgimento de novas pandemias em um futuro não muito distante.

Nesse sentido, concordamos com Segato (2012) que o Estado assume uma postura paradoxal ao contribuir para que as populações tradicionais fiquem totalmente vulneráveis, pois é o principal responsável por elaborar políticas públicas que rasgam as suas redes de proteção.

1.4 Objetivo geral:

Interpretar as pedagogias elaboradas por de um movimento de mulheres na Amazônia Paraense, que dialogam tanto com as populações da Região Metropolitana de Belém quanto de comunidades tradicionais, camponesas, costeiras, aldeias e quilombos,

⁸ A ideia de Onda Rosa tornou-se uma forma recorrente de denominar o fenômeno da guinada à esquerda dos governos da América Latina nos anos 2000, após as políticas neoliberais dos governos precedentes e em resposta a elas [...] identificou-se o fenômeno da Onda Rosa em oito diferentes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, El Salvador, Equador, Uruguai e Venezuela (OLIVEIRA, 2020, p. 28).

a partir do saber-fazer da experiência de 5 pedagogas, mostrando que as mesmas se contrapõem a uma colonialidade de gênero da razão feminista.

1.4 Objetivos específicos:

- a) Identificar por meio dos discursos, documentos e ações as concepções de feminismo e/ou de outras ideologias e suas autodenominações presentes no Grupo e como elas se materializam;
- b) Mapear as práticas pedagógicas presentes no cotidiano do Grupo, sistematizando os seus objetivos, conteúdos e métodos;
- c) Analisar as trajetórias de vida, concepções de educação e das pedagogias do GMB, a partir da Teoria Afrocentrada, discutindo e identificando elementos que podem caracterizá-las como pedagogias amefricanas-amazônidas.

1.5 Justificativa

O primeiro passo para o enfrentamento à lógica colonialista consiste em compreender o modo de produção capitalista a partir do ponto de vista das populações negras e indígenas que são animalizadas, escravizadas e silenciadas pela racionalidade moderna e pelo eurocentrismo, ainda que elas e seus coletivos, encampem resistências ativas que garantam um acervo de conhecimentos responsável por questionar a onipotência da ciência supremacista branca.

Nesse sentido, o neoliberalismo:

[...] é definido como estratégia política que visa reforçar uma hegemonia de classe e expandi-la globalmente, **marcando o novo estágio do capitalismo que surgiu na esteira da crise estrutural da década de 1970**. O neoliberalismo se caracteriza por uma ordem social em que uma nova disciplina é imposta ao trabalho e novos critérios gerenciais são estabelecidos, servindo-se de instrumentos como o livre comércio e a livre mobilidade de capital. Esse modelo legitima-se ideologicamente por meio de uma teoria político-econômica que afirma o livre-mercado como garantidor da liberdade individual de empreender e que confere ao estado o papel mínimo de preservar a ordem institucional necessária [...] a importância da ideologia é superestimada por uns, que a consideram uma nova hegemonia internacional capaz de se impor até aos partidos de esquerda [grifo nosso] [...] (ANDRADE, 2019, p. 221).

Partindo da premissa de que o neoliberalismo é o novo estágio do capitalismo inaugurado na década de 1970, consultamos os escritos de Lombardi e Sanfelice (2007) para compreender o significado da ideologia liberal. Esses autores explicam que o capitalismo é o corolário econômico do liberalismo.

Os tratados liberais são embasados nos conceitos iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade que marcaram a revolução francesa. O liberalismo advoga a favor do direito de cidadania estar acompanhado às liberdades individuais, sobretudo no que diz respeito ao acúmulo de bens que podemos traduzir como uma lógica meritocrática excludente.

A atuação do estado deve ser mínima, intervindo apenas para garantir o cumprimento das leis e a segurança da população, com a ressalva de que esse esteja subordinado aos princípios constitucionais, uma vez que o mesmo não está imune às falhas humanas. Uma atuação estatal discreta, de acordo com a ideologia liberal, significa uma ampla autonomia para as/os cidadãs/cidadãos, tendo a liberdade para adotarem as concepções educativas, religiosas e trabalhistas que desejarem.

A ideologia liberal, amparada no discurso individualista do direito de escolha, defende a mercantilização de direitos indispensáveis à dignidade humana, como a saúde e a educação, posicionando-se contrariamente às escolas e hospitais públicos garantidos pelo estado de bem-estar social que são custeados com a arrecadação de impostos.

No entanto, a pandemia, que se alastrou pelo mundo a partir de 2020, tem dizimado mais vidas negras e indígenas do que as brancas, justamente a maior parcela da população brasileira que jamais experimentou os princípios de liberdade econômica pregados pela ideologia liberal. Chaves (2007) defende que nunca houve no Brasil a aplicação de uma economia liberal em sua integralidade por conta de uma série de políticas sociais que foram implantadas no país.

Em nossa visão, a incompatibilidade entre a ideologia liberal e a conjuntura brasileira está na verdade diretamente relacionada ao racismo estrutural. Sem levar em consideração a discriminação racial, é impossível compreender as contradições da ideologia neoliberal no Brasil, especialmente na Amazônia.

Nos tópicos anteriores, problematizamos os efeitos perversos do neoliberalismo no corpo-território amazônico, cujas dimensões continentais estão repletas de cosmopercepções forjadas pelos povos negras/os e indígenas que constituem mais da metade dos seus índices demográficos. Vimos também que o capitalismo euro-nortecentrado massacra o sul global/meridional ao estabelecer relações de poder pautadas na classificação racial e provocando, em países como o Brasil, um genocídio de proporções assustadoras em meio a uma das maiores crises sanitárias que o mundo já testemunhou.

Diante das políticas capitalistas e racistas de extermínio dos povos tradicionais e da mutilação do bioma amazônico, é fundamental refletir sobre o papel das escolas nos

territórios da Amazônia. Podemos começar com a seguinte pergunta: será que as instituições educativas estão cumprindo o papel democrático de garantir uma formação cultural, científica e antirracista para as populações Amazônicas? Certamente, não. E muitos são os fatores que contribuem para essa resposta.

Devemos problematizar os currículos dos cursos de pedagogia que são extremamente positivas, jesuítos e não trazem debates aprofundados sobre as relações étnico-raciais (SCOCUGLIA, 2019), uma situação que respinga no trabalho pedagógico.

Não há dúvidas de que a precarização do trabalho docente não pode ser esnobada. Mas não podemos deixar de enfatizar que a escola, a ação docente e o trabalho pedagógico mais assimilam os interesses de uma classe burguesa e branca, ainda que com raras exceções, buscando conformar as populações empobrecidas e racializadas à lógica neoliberal, do que em garantir a elas o acesso ao conhecimento científico não eurobranco, fundamental para que se tornem agentes de transformação em suas comunidades.

A despolitização do trabalho pedagógico facilita uma ingerência por parte do setor empresarial e de órgãos internacionais, tais como o Grupo Banco Mundial, nas escolas públicas.

A Nova Base Nacional Comum Curricular-BNCC é uma prova contundente da desfiguração da educação por parte desses organismos, afetando diretamente a autonomia das situações de ensino e aprendizagem, a formação docente, a elaboração dos materiais didáticos e os processos de planejamento, escolha de métodos e meios para a transmissão e assimilação de conteúdos.

As matérias se resumem a noções básicas de matemática e português, ou seja, uma formação tecnicista que praticamente inviabiliza a aquisição e produção de conhecimentos que proporcionem ricos debates políticos e científicos, em diálogo com a realidade sociocultural das/os educandas/os e dos seus conhecimentos ancestrais. O ideal é que haja o “o reconhecimento e a apreciação de concepções e processos de ensino e aprendizagem de diferentes grupos étnico-raciais [...] conteúdo relevante a ser trabalhado numa proposta de didática das relações étnico-raciais” (RODRIGUES; SILVA, 2021, p. 5).

Mas esses conhecimentos continuam sendo segregados das liturgias científicas. Uma falsa dicotomia que alimenta o supremacismo branco e o apagamento das racionalidades das populações amazônicas que não produzem apenas cultura, mas também ciência e tecnologia.

Como aponta E. Nascimento (2013, p. 16), o ideograma *Adinkra Sankofa*⁹, que significa “retornar ao passado para ressignificar o presente e reconstruir o futuro,” passa a importante mensagem de que as comunidades negras e originárias estão em busca de reparação histórica, exercício fundamental para repensar a própria ciência.

Em nosso ponto de vista, ainda há uma grande dificuldade em admitir que a África e a América Latina são continentes irmãos, palcos de intercâmbios, migrações, transculturalidades e construções epistemológicas notáveis.

O território africano ergueu os cânones científicos, culturais e filosóficos de uma América Latina que é ladino-amef리카ana em sua essência. A maior prova é o protagonismo das mulheres indígenas e negras que amamentaram as/os filhas/os das/os senhoras/es da casa grande, passando os conhecimentos, línguas e tradições que confrontavam o supremacismo branco enquanto testemunhavam o genocídio de sua própria descendência (E. NASCIMENTO, 2013).

Uma burguesia branca e latina que, inspirada pelos ideais liberais, está muito ocupada em forjar políticas afirmativas focadas em legitimar a sua branquidade e, conseqüentemente, um reforço ao mito da democracia racial.

Intelectuais como Abdias Nascimento foram incansáveis em comprovar cientificamente e politicamente que nunca houve democracia para as comunidades racializadas no Brasil. Através da elaboração de inúmeras políticas afirmativas em prol de uma justiça racial, Nascimento, que estava à frente do Teatro Experimental do Negro (TEN), contrariou as teses de sociólogos brancos que defendiam que no país apenas existiam desigualdades sociais.

[...] Gilberto Freyre, que se dizia nosso aliado na defesa da democracia racial, [...] revelou sua verdadeira opinião quando afirmou que [...] ‘dois racismos estão repotando no Brasil, o racismo de arianistas [...] e o negro brasileiro caricaturado de norte-americano [ao se referi à Abdias]’ [...] o fato que salta aos olhos é que ainda hoje uma elite branca goza de hegemonia praticamente exclusiva no espaço físico e discursivo na economia brasileira, sobretudo na docência e na pós-graduação. Parte dessa elite articula uma reação contra a inclusão cujo tom e conteúdo revela como ela, a elite, julga essa hegemonia ser sua de direito, por mérito. Alguns de seus integrantes costumam lidar com o negro como objeto de suas pesquisas,

⁹ Segundo as teses racistas, os negros africanos seriam inferiores porque não foram capazes de desenvolverem sistemas de escrita. Na realidade, eles estão entre os primeiros a desenvolver a escrita. Os africanos que constituíram o Egito desenvolviam sua grafia desde antes de 4000 a.c., e a escrita meroítica, que ainda está sendo decifrada, é uma das mais antigas do mundo. Além desses hieróglifos egípcios e meroíticos, existem vários outros sistemas de escrita desenvolvidos por povos negro-africanos antes, e depois da invasão muçulmana que introduziu a escrita árabe (E. NASCIMENTO, 2007, p. 16).

realizadas com os beneplácitos das agências financiadoras [grifo nosso] (E. NASCIMENTO, 2013, p.12).

Na década de 1990, mais especificamente no ano de 1995, os movimentos sociais comemoraram o tricentenário de Zumbi dos Palmares realizando uma grande marcha até Brasília. A entrega de um documento que sistematizava a gravidade das discriminações raciais ao presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, foi a culminância da manifestação. Em resposta, o poder executivo se comprometeu em criar um grupo de trabalho dedicado a combater as desigualdades raciais e convidou o sociólogo Hélio Santos para coordenar.

Um ano depois, ocorre o primeiro seminário sobre igualdade racial. Para E. Nascimento (2013), foi uma ocasião apropriada para um exercício de problematização da branquitude impregnada no circuito acadêmico brasileiro. Intelectuais brancos dissertavam sobre as relações étnico-raciais para uma plateia predominantemente negra. Um dos pesquisadores caucasianos teve o disparate de afirmar que o racismo não era tão grave no país, já que todo mundo (obviamente que as/os caucasianas/os) tinha uma/um amiga/o negra/o.

[...] o seminário “Multiculturalismo e Racismo: O Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos” teve lugar em Brasília, em 1996, organizado pela Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça [...] para analisar e refletir sobre a questão racial, intelectuais e especialistas brancos se dirigiam a uma plateia formada quase inteiramente por ativistas e intelectuais negros. Ouvimos declarações como a do renomado antropólogo que reconhecia a existência da discriminação racial e do racismo e - dirigindo-se, repito, a uma plateia majoritariamente negra - afirmava que mesmo assim a noção de democracia racial tinha ainda o seu valor, porque afinal, ‘todos nós, brasileiros, temos ao menos um amigo negro’. **Presume-se aí que o protagonista do discurso qualificado - o enunciador do sujeito “nós” brasileiro - seja branco, por definição** [...] [grifo nosso] (E. LARKIN NASCIMENTO, 2013, p. 10).

Ainda que tenhamos inúmeras epistemologias que germinem no solo ladino-amefricano, necessitamos mapear a branquitude nessas teorias. Por que intelectuais negras/os que sofrem com o racismo cotidianamente são menos qualificadas/os para falar de colonialismo se comparadas/os às/aos pesquisadoras/es brancos? Um questionamento que também vale para os pensamentos feministas.

Entendemos que os conhecimentos tradicionais das populações ladino-amefricanas não são o oposto da ciência, mas as próprias raízes de uma cientificidade cuja narrativa foi monopolizada pelo norte global.

Os eurobrancos destruíram, reescreveram ou esconderam importantes capítulos da história da ciência moderna que comprovam os seus verdadeiros berços não ocidentais. A agroecologia, conforme veremos no decorrer da tese, por exemplo, foi a primeira revolução tecnológica da humanidade e cujo leito foi o quadrante meridional do mapa mundial.

Assim, consideramos que a defesa de uma rigorosidade científica no processo de cognoscibilidade protagonizado pelos povos afro-diasporizados e originários é inegociável. A produção, transmissão e assimilação de conhecimentos científicos sistematizados é fundamental para acabar com as distâncias entre os saberes escolares e extraescolares. A luta por “uma didática das relações étnico-raciais que supere as dicotomias entre [...] o político e o cultural ainda presentes em vários currículos e práticas de formação de professores” (RODRIGUES; SILVA, 2021, p. 6).

Aldeias, quilombos e comunidades tradicionais têm o direito não apenas de ocupar as universidades com os seus corpos, mas também de desenvolverem hábitos e habilidades no sentido de interpretar os fenômenos sociais e naturais com instrumentos científicos robustos que devem a sua criação e utilidade aos conhecimentos de seus ancestrais.

Tudo o que o supremacismo branco deseja é trancafiá-los em seus cofres catedráticos, ampliando discursos e práticas que alimentam uma insana incompatibilidade entre ser negra/o e/ou indígena e produzir ciência.

Obviamente que o processo de instrução científica, ou seja, a transmissão e assimilação de conhecimentos científicos sistematizados, bem como o desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicomotoras para a garantia de uma autonomia investigativa e a consequente produção, revisão e aprimoramento das epistemologias existentes que desaguam em novas ciências devem estar subordinados a uma educação antirracista.

Se o ato de educar representa a garantia de ações, condições e meios para o aprimoramento do ser humano, tanto de um ponto de vista individual quanto comunitário, em relação aos meios social e natural, devemos nos debruçar sobre pedagogias amazônicas que definam as diretrizes de processos de ensino e aprendizagem que fomentem valores e atitudes transformadoras e não conformadoras diante do racismo, capitalismo e colonialismo.

Assim, refletir sobre paradigmas contrários ao supremacismo branco é entendê-los como produções científicas que despertem o que há de melhor no prospecto humano

e que recuperem interpretações sadias e não genocidas sobre o nobre e difícil exercício de (re)construção da sapiência.

Didaticamente, pensando no ensino enquanto uma ponte entre os processos de ensino e aprendizagem plurais que são praticados no corpo-território amazônico, esta tese abraça o compromisso social, antirracista e anticapitalista de colaborar com a reflexão e a materialização de condições, práticas e meios para que objetivos políticos de enfrentamento ao racismo, capitalismo e patriarcado sejam o ponto de partida para a sistematização de conteúdos e métodos que serão a coluna vertebral de materiais didáticos conectados a uma cientificidade interdisciplinar, cuja construção é humanitária, transcultural e contrária à desumanização e aniquilação perpetradas por uma ciência branca inócua, mas que se apega a uma prepotência que a leva a se julgar capaz de encobrir a totalidade das histórias do conhecimento amefricano.

A (re)descoberta dessas pedras angulares epistemológicas encontram nas vivências e pedagogias de comunidades tradicionais o primeiro passo para o retorno às origens da cientificidade. As lutas, resistências ativas e vivências de mulheres negras e indígenas amazônicas não pertencem a comunidades primitivas e obsoletas, mas são tecnologias e paradigmas legítimos de uma mesma ciência que comprovou a existência da Eva Mitocondrial¹⁰.

Nesse sentido, do ponto de vista acadêmico, a partir de uma revisão integrativa, consideramos que esta tese pode contribuir para o amadurecimento de debates educativos anticoloniais no corpo-território amazônico, especificamente de mulheres racializadas, a partir do conceito de amefricanidade sob o pano de fundo da epistemologia afrocentrada.

Utilizando os descritores **Afrocentricidade**, **Amefricanidade** e **Grupo de Mulheres Brasileiras-GMB** não identificamos teses que se debruçam sobre a triangulação destes temas.

Para a varredura das produções realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizamos a seguinte metodologia: **N1** (total de teses e dissertações sem nenhum refinamento); **N2** (somente teses); **N3** (refinamento temporal: 2012-2022); **N4** (grande área: humanas); **N5** (área de concentração: Educação; Educação de Adultos; Ensino-

¹⁰ O DNA retirado da mitocôndria é diferente do DNA do Núcleo da célula e é transmitido apenas pela linhagem feminina. Baseando-se na análise desse DNA, pesquisadores da **Universidade da Califórnia** **construíram uma árvore genealógica para o gênero humano. Identificaram a chamada Eva Mitocondrial, avó de todos nós: uma mulher que viveu na África há uns 200 mil anos. Não que ela fosse a única mulher então existente, mas a sua linhagem sobreviveu e se multiplicou até os últimos tempos** [grifo nosso] (E. NASCIMENTO, 2007, p.14).

aprendizagem; Planejamento Educacional); **N6**: trabalhos que possuam os descritores selecionados nos títulos, objetivos ou palavras-chave.

Descritor: **Afrocentricidade**

N1: 202444; **N2**: 38014; **N3**: 25129; **N4**: 12653; **N5**: 8454; **N6**: 3.

Título da tese	Autora/or	Instituição	Ano	Palavras-chave
Por uma educação das relações étnico-raciais: análise afrocentrada em discursos que constituem livros didáticos de ciências naturais	Clemilson Cavalcanti Da Silva	Universidade Federal Da Paraíba-UFPB	2021	Lei 10.639/2003. Livro Didático de Ciências Naturais. Afrocentricidade. Relações étnico-raciais positivas.
A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista	Karina Maria de Souza Soares	Universidade Federal Da Paraíba-UFPB	2020	Afrocentricidade. População Negra. Livro Didático de Biologia.
Òwèrè nos caminhos da didática afrorreferenciada: pretagogia e tradição oral na educação de jovens e adultos	Maria Kellynia Farias Alves	Universidade Federal do Ceará-UFCE	2021	Educação de Jovens e Adultos. Formação docente e Relações étnico-raciais. Pretagogia

O primeiro aspecto que chama atenção é que os três trabalhos localizam-se na região Nordeste, sendo dois realizados na instituição UFPB. O segundo ponto é que ambos têm a didática como tema central de investigação, seja no que diz respeito aos livros didáticos do campo das ciências naturais e biológicas, seja no que se refere às estratégias de ensino afrorreferenciadas adotadas na educação de Jovens e Adultas/os.

Nenhuma das produções rastreadas se debruça sobre a realidade amazônica, ou estabelecem diálogos com as práticas educativas que ocorrem em ambientes extraescolares e muito menos delimitam os papéis educativos de mulheres negras e/ou indígenas do Norte do país.

Descritor: **Amefricanidade**

N1: 21; **N2**: 10; **N3**: 10; **N4**: 2; **N5**: foi encontrado apenas um trabalho no campo das ciências políticas; **N6**: 1

Título da tese	Autora/or	Instituição	Ano	Palavras-chave
Colonialidade, Necropoder e Quilombo: uma Leitura Decolonial Sobre Vidas Amefricanas Contra o Racismo-falocrático	Debora Menezes Alcantara	Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG.	2010	Racismo falocrático;necropolítica;quilombo;amefricanidade

Além da tese não abordar a categoria política e cultural de Lélia Gonzalez no âmbito da educação, a pesquisadora escolhe, a fim de traçar o seu caminho epistemológico, estabelecer um diálogo com o conceito de Analética de Enrique Dussel.

Em contraste, nossa pesquisa busca explorar os preceitos afrocentrados que consideramos serem os principais alicerces de conceito de amefricanidade, relacionando-os às especificidades pedagógicas desenhadas a partir das lutas de mulheres Amazônidas e que, em nossa visão, se contrapõem a uma crítica da colonialidade de gênero da razão feminista.

Descritor: Grupo de Mulheres Brasileiras

N1: 1442691; **N2:** 349659; **N3:** 212155; **N4:** 33113; **N5:** 7031; **N6:** 0.

Não foram encontradas teses referentes ao Grupo de Mulheres Brasileiras e sua atuação no contexto amazônico; a exceção é a dissertação de mestrado **Mulheres e educação: um estudo sobre o Grupo de Mulheres Brasileiras (GMB) do bairro do Benguí-Belém-Pará**, realizada no período de 2009-2010, que investiga as ações educativas do coletivo considerando-as, no entanto, apenas enquanto práticas informais, não abarcando as novas atrizes e atores, as complexas articulações com outros movimentos espalhados pelos territórios amazônicos e a sistematização de uma diretriz pedagógica própria destas intelectuais públicas ancorada nos debates étnico-raciais.

Nesse sentido, esta pesquisa procura atualizar o mapeamento desses processos educativos, identificando nos mesmos preceitos que os caracterizam enquanto diretrizes pedagógicas amefricanas que subvertem uma lógica feminista hegemônica e brancocêntrica. Adicionalmente, a tese pretende contribuir com a elaboração de livro digital da história político-pedagógica do GMB, cadernos e outras produções textuais, midiáticas, artísticas e performáticas, documentos públicos que possam colaborar para que esta organização popular de mulheres e outros movimentos e comunidades tradicionais amazônidas possam sistematizar os seus conhecimentos ancestrais a partir de instrumentos científicos e pedagógicos anticoloniais.

2 DOS FEMINISMOS PLURAIS AO MULHERISMO AFRIKANA: PELO DIREITO À AUTODENOMINAÇÃO

O paradigma afrocentrado, a opção teórica-metodológica desta tese, está fincado nos constructos teóricos do *mulherismo afrikana*. O direito à autodenominação é uma das suas principais reivindicações, por isso devemos pensar no mesmo como uma das inúmeras possibilidades de rompimento com as agendas feministas eivadas de razões colonialistas.

Iniciaremos esta seção estabelecendo reflexões a respeito da história do feminismo no Brasil, passando por um diálogo com o mulherismo *Afrikana*, representado por importantes nomes como Clenora Hudson Weems e desaguando nas vertentes feministas decoloniais.

2.1 Nem todas são brancas: onde estão as amefricanas no feminismo?

Biografias, documentários, artigos e uma série de pesquisas afirmam que Lélia Gonzalez foi uma das primeiras intelectuais brasileiras a introduzir a categoria raça nos debates sobre a condição da mulher no Brasil, provocando abalos sísmicos na torre de marfim dos estudos feministas.

A intelectual amefricana não produziu somente fendas, rupturas ou simplesmente chacoalhou as grades do cientificismo brancocêntrico. O pensamento gonzaleano realizou uma arqueologia dos arquétipos brancóides sobre o ser mulher. Suas escavações paradigmáticas trouxeram para a superfície as “outras das outras,” as fêmeas, anafêmeas, mães pretas, mulatas e mucamas com as suas epidermes negras ou corpos vermelhos e que, por isso, são consideradas o oposto de uma feminilidade branca.

Lélia Gonzalez foi considerada uma das precursoras dos estudos referentes à consubstancialidade de classe, raça e gênero no contexto brasileiro, em um momento histórico onde os estudos feministas marxistas ganhavam terreno, especialmente com a publicação da tese *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* (1976), de Heleieth Saffioti.

Duarte (2020) aponta que a ditadura civil-militar-empresarial contribuiu para que o feminismo brasileiro adquirisse contornos específicos que contrastavam com as agendas dos movimentos feministas do norte global.

Pois, pela necessidade de oposição à ditadura militar, despontavam partidos políticos e grupos de guerrilheiras/os nas trincheiras da clandestinidade que se articulavam com a ala progressista da igreja católica, além de beberem vorazmente das fontes teóricas marxistas. Assim, os movimentos feministas, ao também engrossarem as fileiras dessas resistências, mergulharam nas pautas economicistas em detrimento de temáticas como sexualidade e direitos reprodutivos.

Embora não menosprezasse os estudos marxistas, Lélia Gonzalez sabia que os mesmos não possuíam fôlego suficiente para refletir sobre a condição da mulher negra na sociedade brasileira.

As mulheres amefricanas experimentam as formas mais perversas de exploração nas classes proletárias brasileiras. Um exercício epistemológico e político transdisciplinar e que alçou Lélia Gonzalez a interpretar o Brasil a partir da consubstancialidade de classe, raça e gênero.

Na esfera acadêmica nacional, a qual caminhava na contramão de países como os Estados Unidos que provocavam intensos debates sobre a necessidade de repensar os currículos das disciplinas a partir dos estudos feministas, as investigações sobre as mulheres ainda eram profundamente marginalizadas, ocupando tímidas posições em áreas específicas como as ciências sociais.

Muitas intelectuais, dentre elas Saffioti, negavam o “rótulo de feminista,” incorporando as teorias marxistas em suas produções como uma estratégia de validação das suas pesquisas que tinham a mulher como temática central em um contexto acadêmico predominantemente branco e masculino.

Ao ler os estudos de Duarte (2020), temos a percepção de que a história do feminismo no Brasil foi construída por uma burguesia caucasiana. Um seleto grupo de mulheres brancas que realizaram estudos na Europa e nos Estados Unidos, diplomadas em medicina, direito, letras e jornalismo. Por isso, conquistas como o direito ao voto, ainda que relevantes, reverberaram tardiamente na realidade das mulheres racializadas, empobrecidas e sem acesso à escolarização.

A mesma determinação que impulsionou Lélia Gonzalez a buscar as causas do racismo estrutural no Brasil também a estimulou a tentar compreender o que leva o feminismo a realizar um racismo por omissão em seus debates.

Afinal, os fatos históricos testemunham que muitas lutas encabeçadas pelos movimentos negros, sobretudo nos Estados Unidos, em meio a uma reivindicação para

garantir inúmeros direitos não só inspiraram como também contemplaram os próprios movimentos feministas.

A americana não deixa de elencar as qualidades do movimento, como o mérito de fortalecer debates que gravitam em torno da sexualidade e dos direitos reprodutivos, além do legítimo combate ao patriarcado.

No entanto, o mesmo feminismo que denunciava as opressões decorrentes das desigualdades de gênero assumia, por outro lado, uma postura opressora e discriminatória com relação às mulheres racializadas.

Nas palavras de Lélia Gonzalez (2011, p. 13):

[...] o que geralmente se constata, na leitura dos textos e da prática feminista, são referências formais que denotam uma espécie de esquecimento da questão racial. Temos um exemplo de definição do feminismo: consiste na “resistência das mulheres em aceitar papéis, situações sociais, econômicas, políticas, ideológicas e características psicológicas que tenham como fundamento a existência de uma hierarquia entre homens e mulheres, a partir da qual a mulher é discriminada. **Bastaria substituir os termos homens e mulheres por brancos e negros (ou índios), respectivamente, para ter uma excelente definição de racismo** [grifo nosso].

Além de realizar uma problematização do racismo estrutural a partir dos aportes psicanalíticos, Lélia Gonzalez também se valerá das teorias lacanianas para compreender os motivos que levam os estudos feministas a cometerem racismo por omissão, de modo a refletir sobre o conceito de infante.

Essa tese psicanalítica refere-se à formação psíquica da infância. A condição de infante impossibilita a criança a ter direito à palavra que por sua vez é monopolizada por uma pessoa adulta, essa última considerada um símbolo de autoridade.

A marginalização das mulheres negras e indígenas no âmbito dos estudos feministas é uma grande preocupação para Lélia Gonzalez (2011, p. 14):

[...] nós mulheres e não brancas fomos “faladas,” definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza. Ao impormos um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito **de ser sujeitos não só do nosso próprio discurso, senão da nossa própria história.** É desnecessário dizer que com todas essas características, estamos nos referindo ao **sistema patriarcal-racista.** Consequentemente, **o feminismo coerente consigo mesmo não pode dar ênfase a dimensão racial.** Se assim o fizera, estaria contraditoriamente **aceitando e reproduzindo a infantilização desse sistema e isso é alienação** [grifo nosso].

Portanto, o discurso salvacionista verbalizado pelo colonizador euro/norte/centrado para justificar as violações, saqueios e genocídios contra as comunidades negras e indígenas também é incorporado pelas agendas feministas. Lélia Gonzalez expõe o óbvio: **o feminismo não é para todas**.

Assim, compreendemos que Lélia Gonzalez, assim como outras intelectuais racializadas, ainda que legitime o legado que o feminismo deixou para o mundo ocidental, deseja, no entanto, que as mulheres negras, *embras*, ameríndias, amefricanas e anafêneas tenham autonomia para serem ouvidas e para escolher os seus próprios caminhos políticos, pedagógicos e epistemológicos.

É necessário realizar estudos comparados entre as teorias feministas e outros paradigmas como o Mulherismo *Afrikana*, a fim de negritar os extrativismos epistemológicos, colonizações discursivas e epistemicídios que o feminismo hegemônico tem praticado em nome de uma luta egocêntrica e eurobranca contra o patriarcado; desinteressada em romper com os privilégios da branquitude e do imperialismo.

2.2 Mulatas mucamas e mães pretas: o imaginário forjado sobre a mulher negra no Brasil

O eurocentrismo e o racismo por denegação que predominam na formação do inconsciente coletivo brasileiro influenciam na construção dos estereótipos sobre as mulheres negras e indígenas, partindo de classificações biológicas que entrelaçam as opressões de raça, classe e gênero.

Segundo Lélia Gonzalez (2011, p. 17):

[...] é importante insistir que no quadro das profundas desigualdades raciais existentes no continente, **se inscreve, e muito bem articulada, a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não-brancas da região: as amefricanas e as ameríndias. O duplo caráter da sua condição biológica-racial e sexual- faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente.** Justamente porque este sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo, dada sua posição de classe, **ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afrolatinoamericano** [grifo nosso].

A historiografia positivista masculina encarrega-se de hipersexualizar os corpos das amefricanas, desfigurando o protagonismo que as mesmas tiveram na elaboração de estratégias criativas e inteligentes para resistirem aos brutais processos de escravização e de colonização.

Na limitada percepção dos intelectuais brancóides latinos, as mulheres racializadas cumpriram papéis reduzidos, ou satisfaziam sexualmente os senhores da casa grande em meio a estupros que foram romantizados e banalizados, ou garantiam a ociosidade das patroas brancas, já que eram obrigadas a dar conta de todas as tarefas domésticas e maternas.

Sobre a objetificação dos corpos das mulheres negras e indígenas, Lélia Gonzalez (1988b, p. 70-1) destaca:

[...] um outro aspecto, e bem inconsciente, do que estamos abordando, diz respeito a outra categoria freudiana, a de objeto parcial (*partialobjekt*) [...] pelo menos no que se refere ao Brasil, que se atente não só para toda uma literatura (Jorge Amado, por exemplo) como para as manifestações das fantasias sexuais brasileiras. Elas se concentram no objeto parcial por excelência da nossa cultura: a bunda. Recorrendo ao Aurélio, pode-se constatar que essa palavra inscreve-se no vocabulário de uma língua africana, o quimbundo (*mbunda*) que muito influenciou os nossos falares. Além disso, vale ressaltar que os *bundos* constituem uma etnia banto de Angola que, além do supracitado quimbundo falam outras línguas: bunda, ambundo [...] note-se que o termo deu origem a muitos outros de nosso “pretuguês.” **Por esta razão, gosto de fazer um trocadilho, afirmando que o português, o lusitano, não fala e nem diz bunda** (do verbo desbundar) [grifo nosso].

Assim, o eurobrancocentrismo constrói as imagens da mucama e da mulata. Para ilustrar a obsessão criada em torno dos corpos das mulheres negras, a intelectual reflete que nas noites de carnaval, momento em que o inconsciente coletivo manifesta uma espécie de recalque do branqueamento, as trabalhadoras domésticas racializadas tornam-se as mulatas que estampam as manchetes dos principais jornais, alimentando as fantasias sexuais e racistas dos senhores brancos da casa grande. “Quando se diz que o português inventou a mulata, isso nos remete exatamente ao fato de ele ter instituído à **raça negra como objeto**” (GONZALEZ, 1984b, p. 240).

Em contraste ao estereótipo da mucama e da mulata, a amefricana coloca em relevo a imagem da mãe preta, injustamente folclorizada pela historiografia eurobrancocêntrica.

Uma imagem matricêntrica que representa a perspectiva histórica da luta dos povos amefricanos contra a escravização. Ao educar as crianças da casa grande, a mãe preta obteve uma participação central na propagação das dinâmicas culturais, linguísticas e religiosas diaspóricas, os principais alicerces da constituição da identidade brasileira.

[...] ela é a mãe, nesse barato doido da cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; então bá, é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve para parir os

filhos do senhor. **Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a “mãe preta” é a mãe** [grifo nosso] (GONZALEZ, 1988b, p. 235).

Nesse sentido, a produção acadêmica de Lélia Gonzalez, bem como o seu engajamento político objetivavam alcançar as classes populares, sobretudo as mulheres racializadas. Em sua análise sobre a práxis afro-latino-americana no Brasil, a filósofa identificou três frentes de atuação: as organizações populares, os movimentos feministas e as instâncias políticas.

A dupla e até tripla jornada de trabalho imposta pelas opressões consubstanciadas de raça, classe e gênero às mulheres racializadas é um obstáculo para que estas últimas estejam no centro dos debates feministas e políticos, limitando o seu campo de atuação aos grupos populares.

A questão racial, na visão de Lélia Gonzalez, é um dos primeiros fatores que levam as indígenas e negras a experimentarem uma autonomia política e cultural. Assim como Angela Davis, a intelectual brasileira entende que a dolorosa experiência da escravização vivida pelas populações amefricanas aproxima intimamente as mulheres racializadas de todos os membros de sua comunidade, até mesmo dos homens.

[...] para nós, amefricanas do Brasil e de outros países da região - assim como para as ameríndias - a conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pela racial. Exploração de classe e discriminação racial constituem os elementos básicos da luta comum de homens e mulheres pertencentes a uma etnia subordinada. A experiência histórica da escravização negra, por exemplo, foi terrível e sofridamente vivida por homens e mulheres, fossem crianças, adultos, ou velhos. E foi dentro da comunidade escravizada que se desenvolveram formas político-culturais de resistência que hoje nos permitem continuar uma luta plurissecular de liberação. A mesma reflexão é válida para as comunidades indígenas. Por isso, nossa presença nos ME [Movimentos Étnicos] é bastante visível; aí nós amefricanas e ameríndias temos participação ativa e em muitos casos somos protagonistas [grifo nosso] (GONZALEZ, 2011, p. 18).

Os movimentos étnicos apresentam-se como primeiro espaço das lutas protagonizadas pelas amefricanas e indígenas. Todavia, os obstáculos impostos pela misoginia e o machismo de seus companheiros étnicos foram implacáveis. No livro **ao**, Lélia Gonzalez relata as hostilidades que as mulheres racializadas sofriam nos encontros dos movimentos negros.

Importante observar que tais críticas gonzaleanas estão em uma dimensão dialética. Ou seja, a intelectual indica as pontuais agressões machistas, mas não deixa de ressaltar que ambas coexistiam com uma atmosfera solidária no seio do movimento.

Chegou a um ponto que as mulheres passaram a se reunir separadamente para, depois, se reunirem numa sala maior, onde se discutia os problemas comuns. **É claro que pintou machismo e paternalismo, mas também solidariedade e entendimento.** O atraso de alguns se manifestou num tipo de moralismo calvinista e machista, que caracterizava o quanto se sentiam ameaçados pela capacidade e sensibilidade das companheiras mais brilhantes; em seus comentários, falavam de mal-amadas e coisas que tais [...] **de um modo geral, esse machões eram de uma geração mais velha, porque os mais jovens cresceram junto com suas irmãs de luta.** Aliás, vale notar que não existe coisa mais homossexual, e no pior sentido, porque não conscientizado e assumido, do que o ressentimento sectário dos machistas [grifo nosso] (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 35).

Apostamos que o final do excerto pode suscitar algumas polêmicas. Enquanto uma intelectual autocrítica, certamente Lélia revisaria tais colocações. Em nossa interpretação, a filósofa comete um equívoco em associar a misoginia à orientação sexual.

Um deslize que provavelmente foi fruto de um desabafo acalorado sobre o peso que as mulheres racializadas carregam ao sofrerem diariamente com múltiplas opressões consubstanciadas, ainda que isso não justifique tais equívocos.

Feitas as devidas ressalvas, a citação testemunha que a misoginia foi um forte motivo para que as mulheres racializadas procurassem os movimentos feministas, e se decepcionassem com o racismo por omissão presente nos mesmos. Assim, retornam para os grupos de origem buscando impulsionar o sentido pedagógico de lutas que têm as pautas étnicas e raciais como pano de fundo.

Por isso, o reconhecimento da diversidade das mulheres negras e indígenas é fundamental para o fortalecimento dos movimentos de mulheres em detrimento dos hegemônicos que se apegam a uma concepção essencialista do “ser mulher”, já que os corpos não brancos são ainda mais violentados pelas múltiplas opressões de raça, classe, gênero, sexualidade e capacitismo.

A arena política, por sua vez, era considerada por Lélia Gonzalez como um palco estratégico de enfrentamento ao racismo, embora reconhecesse que as mulheres empobrecidas e racializadas, em sua maioria, por uma questão de sobrevivência em meio a um país racista, não dispõem de tempo e condições materiais para ocupar este importante espaço de poder. Mais um privilégio que é monopolizado pelas mulheres brancas e de classe alta.

Nesse sentido:

[...] concordamos plenamente com Jenny Bourne, quando afirma: “eu vejo o anti-racismo como algo que não está fora do movimento de mulheres senão como algo intrínseco aos melhores princípios feministas. **Mas esse olhar que não vê a dimensão racial, essa análise e essa prática que a esquecem, não**

são características que se fazem evidentes apenas no feminismo latino-americano [...] a questão racial tem sido ocultada no interior das suas sociedades hierárquicas [grifo nosso] (GONZALEZ, 2011, p. 14).

Nessa direção, o fato de Lélia Gonzalez denunciar a colonização do pensamento social brasileiro e a geopolítica destruidora do imperialismo norte-americano na América Latina não a impediu de identificar aliadas/os na luta contra a discriminação racial nos Estados Unidos, Europa e África. Ao mesmo tempo em que aprofundava suas análises sobre as especificidades dos movimentos sociais latino-americanos e caribenhos.

De volta ao continente africano, em 1985, **Lélia participou da III Conferência Mundial sobre a Mulher — evento de encerramento da Década da Mulher 1975-1985 — realizado em Nairobi, Quênia**. Além de apresentar alguns painéis, aproveitou sua estadia para visitar comunidades rurais locais e dialogar com diversas lideranças negras internacionais. Na capital da Itália, ela foi convidada a integrar o Conselho Diretor da *Society for International Development/SID*, no qual atuou durante um ano (PROJETO MEMÓRIA, 2021).

Lélia Gonzalez ensinou que os intercâmbios de experiências entre os movimentos de mulheres de distintos países e continentes são saudáveis e fundamentais para manter a ciranda de teorias e práticas anticoloniais pelo mundo. Mas é necessário respeitar suas especificidades, de modo que o respeito às particularidades que permeiam as diversas realidades levam à produção de teorias geograficamente contextualizadas e culturalmente autônomas.

2.3 O Mulherismo Afrikana cobra do feminismo o direito à auto-definição

Mazama (2009) aponta o *Mulherismo Afrikana* como uma importante vertente do paradigma afrocentrado. Um dos seus principais expoentes é Clenora Hudson-Weems, que não titubeia em tecer críticas contundentes às teorias feministas.

A teórica *mulherista afrikanista*, ao criar este campo de estudos, mostra que não se trata de um simples desdobramento do pensamento afrocêntrico, mas de um importante pilar deste paradigma.

A Afrocentricidade, em nosso entendimento, não apenas é costurada pelas contribuições teóricas do *Mulherismo Afrikana*, como também está em simbiose com este último, pois:

[...] possui uma estrutura teórica e metodológica formada por 18 normas orientadoras que precisam estar em comunhão para que de fato mulheres afrikanas possam se auto-nomear, e definir-se como *mulheristas Afrikanas*.

Sendo elas: **autonomeação, a autodefinição, centralidade familiar, união com o homem na luta, flexibilidade de papéis, irmandade genuína, força, compatibilidade masculina, respeito, reconhecimento, totalidade, autenticidade, espiritualidade, respeito pelo mais velho, adaptável, ambiciosa, maternal nutridora/cuidadora** [grifo nosso] (WEEMS, 1993, p. 5).

Cheikh Anta Diop (2014) demonstra em seus estudos o protagonismo das mulheres racializadas na construção da ciência, nos rituais religiosos, nas guerras e nas lideranças comunitárias.

Assim, pensar nos preceitos afrocêntricos é compreender o papel das mulheres negras e indígenas no centro da história da civilização humana. Segundo Diop, as opostas geografias globais norte e sul apresentavam configurações sociais completamente antagônicas, sendo a última predominantemente matrilinear.

Após negritarmos as dúvidas a respeito da centralidade que o *Mulherismo Afrikana* ocupa no terreno do paradigma afrocentrado, partimos para a compreensão de sua nomenclatura.

Partimos do significado da palavra *Afrikana*, destacando a letra “k” que remete, segundo Weems (2019), ao *Kemet*, traduzido como o **Egito Antigo**, nação que representa a África clássica e sua renascença, continente que é o ponto de partida da própria humanidade.

O nome *Afrikana* possui um sentido plural, em alusão ao movimento afro-diaspórico. Por outro lado, ele também está associado às múltiplas epistemologias, metodologias e axiologias que rompem com o encadeamento mental imposto pela supremacia branca. “Nos estudos *Afrikana*, as fronteiras entre as disciplinas afrouxam-se, abrindo espaço para uma abordagem multidisciplinar que se nutre das ciências naturais e sociais e das artes e humanidades [...]” (RABAKA, 2009, p. 138).

Mulherismo, segundo Weems (2019), está relacionado à provocativa e necessária pergunta de Sojourner Truth “Eu não sou uma mulher?¹¹”. As mulheres racializadas, justamente por serem animalizadas, adotam a palavra **Mulherismo** como um movimento de reivindicação pelas suas humanidades esfaceladas pela supremacia branca.

¹¹ [...] Sojourner Truth ficou perante uma assembleia de mulheres brancas e de homens numa reunião anti-escravatura no Indiana e expôs os seus seios para provar que era de facto uma mulher. Para Sojourner, que viajou na longa estrada da escravatura até à liberdade, expor os seus seios era de pequena importância. Ela olhou a audiência sem medo, sem vergonha, orgulhosa de ter nascido negra e mulher. No entanto o homem branco que gritou a Sojourner, “Eu não acredito que tu sejas realmente uma mulher”, não sabendo deu voz ao desprezo e desrespeito pela natureza feminina negra. Aos olhos do público branco do século XIX, a mulher negra era uma criatura sem valor para o título de mulher; era meramente a propriedade de alguém, uma coisa, um animal [...] (hooks, 1991, p. 115).

O termo feminismo, na visão da autora, por ser oriundo do vocábulo fêmea, que é empregado na zoologia para denominar qualquer animal que tenha ovários, deve ser questionado:

[...] o termo “mulher,” por extensão, “mulherismo,” é muito mais apropriado do que o termo feminino (feminismo), já que apenas uma fêmea da raça humana pode ser uma mulher. “Feminino” (feminismo), por outro lado, pode se referir a um membro do reino animal ou vegetal, bem como a um membro da raça humana. Finalmente, **na terminologia eletrônica e mecânica, há um contrapeso feminino ao correlativo masculino.** Assim, a terminologia derivada da palavra “mulher”, é mais adequada e mais específica ao nomear um grupo da raça humana [grifo nosso] (WEEMS, 2019, p. 23).

A palavra feminismo também apresenta outros motivos que geram incômodos para as mulheres racializadas, como o fato de ser uma nomenclatura associada ao padrão de poder euro/norte/centrado. Do ponto de vista mulherista, é impossível adotar esta denominação divorciando-a das agendas que monopolizam os privilégios das mulheres brancas.

Segundo Souza (2019, p. 6):

[...] dado que o movimento feminista, **indiferente de suas denominações, é construído em prol de mulheres brancas, que se tratando dessa diáspora consolidam fortemente a supremacia branca, formada por homens e mulheres brancas descendentes de colonizadores que abusaram, prostituíram e desenvolveram técnicas como cozinhar escravos, beijar o velho,** entre outras tantas, a fim de desumanizar nossos antepassados. Os denominando e os definindo como escravos, escravas, amas e mucamas [grifo nosso].

Os movimentos feministas sequestraram, plagiaram e usurpam muitas lógicas e estratégias de lutas das mulheres racializadas que têm como raízes as suas ancestralidades *afrikanas*.

[...] durante o movimento abolicionista, as mulheres brancas aprenderam com as mulheres afrikanas técnicas sobre como se organizar, realizar reuniões públicas e realizar campanhas de petição. Como abolicionistas, as mulheres brancas primeiro aprenderam a falar em público e começaram a desenvolver uma filosofia de seu lugar na sociedade e de seus direitos básicos. **As mulheres Afrikanas, por outro lado, aprenderam e praticaram todas essas mesmas coisas séculos atrás em seu lar ancestral na África** [grifo nosso] (WEEMS, 2019, p. 10).

A Europa e a América do Norte sempre foram os pontos de partida de uma história do feminismo que se universalizou, embora possua nítidas limitações temporais, geográficas e raciais, uma vez que gravita em torno dos interesses das mulheres brancas, letradas e, portanto, pertencentes a uma seleta aristocracia.

Os Estados Unidos, um dos palcos de atuação das sufragistas brancas, as quais também declaravam apoio ao movimento abolicionista, se depararam em 1870 com a ratificação da “Décima Quinta Emenda à Constituição dos Estados Unidos [...] concedendo direito de voto aos homens *Afrikana*, enquanto que esse privilégio para as mulheres, em particular as brancas, não foi abordado” (WEEMS, 2019, p. 20).

Essa ratificação foi suficiente para que em 1890 as sufragistas abandonassem a causa abolicionista e assumissem um discurso de que o direito ao voto para os homens racializados e imigrantes ameaçava a supremacia branca.

Weems (2019, p. 20) aponta que “[...] [o] movimento organizado entre mulheres brancas da década de 1880 mudou o pêndulo de uma postura liberal para uma radicalmente conservadora por parte delas”.

Assim, em 1890, foi inaugurada a Associação Nacional do Sufrágio Feminino, a qual segundo Weems (2019, p. 20):

[...] foi fundada em 1890 por mulheres brancas do norte, mas as ‘mulheres do sul também foram vigorosamente cortejadas por esse grupo,’ sintetizando o crescente chauvinismo racial do final do século XIX [...] elas alegaram que o voto para as mulheres deveria ser utilizado principalmente por mulheres brancas de classe média, **que poderiam ajudar seus maridos a preservar as virtudes da república da ameaça de inferiores não qualificados e biológicos (homens Afrikana)**, que, com o poder do voto poderia ganhar uma posição política no sistema americano. Por exemplo, **a fiel líder conservadora sufragista Carrie Chapman Catt e outras mulheres em seu campo insistiram em fortes valores anglo-saxões e na supremacia branca** [grifo nosso].

Não há como negar a veracidade do que Lélia Gonzalez aponta como racismo por omissão perpetrado pelas feministas brancas. Os feminismos Europeu e Anglo-saxão constroem uma agenda radicalmente alinhada ao imperialismo da supremacia branca, salvaguardando os próprios interesses dos homens caucasianos.

Importante destacar que no cenário brasileiro não será diferente. A luta pelo direito ao voto feminino restringiu-se a um aristocrático grupo de mulheres oriundas de famílias abastadas e que estudaram na Europa.

As mulheres negras, indígenas e empobrecidas, em contrapartida, só vieram a conquistar os seus direitos eleitorais bem mais tarde, juntamente com as suas comunidades étnicas.

Alves (2019) relata que durante a Conferência Pan-Americana de Mulheres, em 1920, houve o encontro da sufragista brasileira Bertha Lutz com a defensora do supremacismo branco Carrie Chapman Catt, organizadora do evento.

A luta das mulheres brasileiras pelo direito à participação eleitoral foi um nítido espelho do movimento sufragista norte-americano. “Diretamente inspirada pelo movimento americano de cunho tradicional, foi fundada a principal organização que levaria a luta sufragista brasileira até o fim” (ALVES, 2019, p. 63).

Nesse sentido, a autora continua a sua reflexão destacando o forte cunho elitizado da reivindicação pelo direito ao voto feminino no Brasil. “A luta sufragista brasileira nunca alcançou um número significativo de militantes, restringindo-se à classe média, com certo poder de influência no congresso, no judiciário, na imprensa e nas profissões liberais (ALVES, 2019, p. 68).”

Era impossível ignorar a estrutura escravocrata brasileira. A relação violenta entre os senhores da casa grande e as pessoas escravizadas projetavam um cenário político absurdamente burguês, racista e masculino. Apenas as mulheres brancas e de classe alta, com um satisfatório poder de influência, conseguiram penetrar nas muralhas de um sistema político esculpido por mãos brancas e escravocratas.

As particularidades que constituem a conjuntura brasileira violentada pelo colonialismo são incompatíveis com uma ideologia feminista brancocêntrica que colabora para tornar ainda mais perverso o racismo estrutural no país ao se agarrar em um debate sexista ortodoxo.

O fato de nos reportarmos à história do movimento feminista brasileiro não minimiza a evidência deste colonialismo. Grupos, cátedras e organizações políticas feministas seguem as pegadas das mulheres brancas do norte global, excluindo os debates sobre as violências raciais e étnicas sofridas pelas mulheres negras, indígenas, transgêneros e transexuais, bem como suas comunidades.

Duarte (2019) traça uma cronologia histórica do feminismo no Brasil. Cita como principais marcos temporais os anos 1830, 1870, 1920 e 1970, momentos que testemunham um movimento pendular, semelhante a ondas que começam com um ritmo lento, e chegam a picos de explosões para depois retornarem à calma.

Na visão da autora, é um equívoco associar os movimentos feministas brasileiros a algumas bandeiras apenas, sem levar em consideração a genealogia dos feminismos e suas pioneiras, especificamente no recorte histórico anteriormente mencionado.

A autora problematiza o fato de a grande maioria das brasileiras terem aversão à palavra feminismo, associando-a a estigmas.

[...] sua [feminismo] grande derrota foi ter permitido que um forte preconceito isolasse o termo, sem conseguir se impor com orgulho para a maioria das mulheres. A reação desencadeada pelo antifeminismo foi tão forte e competente, que não apenas promoveu um desgaste semântico da palavra, como transformou a imagem da feminista em sinônimo de mulher mal amada, machona, feia, em total oposição à ideia de feminismo. Provavelmente, por receio de serem rejeitadas ou de ficarem ‘malvistas,’ muitas de nossas escritoras, intelectuais, e a brasileira de modo geral, passaram enfaticamente a recusar o seu título [...] [grifo nosso] (DUARTE, 2019, p. 26).

Este excerto suscita muitas questões, começando pela recusa por parte de uma boa parte das mulheres brasileiras ao termo. Assim, podemos questionar: este alto índice de rejeição seria um reflexo apenas do antifeminismo ou há uma série de motivos que são ignorados pelas feministas brancas, como um enfrentamento ortodoxo ao sexismo sem levar em consideração as questões raciais?

Concordamos com Souza (2019, p. 5) que “[...] a construção social do Brasil é formada por experiências igualitárias na questão de gênero e de raça na população preta desde a chegada dos ancestrais [...]”.

No exercício de compreensão do constructo social nacional, Duarte (2019) aponta o fato de a população brasileira desconhecer a história do pensamento feminista brasileiro como o principal motivo para a aversão que esta ideologia desperta em uma boa parte das mulheres, sejam elas intelectuais, escritoras ou oriundas das classes populares, de modo a não perceber as conquistas adquiridas graças à luta feminista; a grande questão é outra: quem se beneficia de fato com estes avanços feministas?

[...] pode-se dizer que a vitória do movimento feminista é inquestionável quando se constata que suas bandeiras mais radicais se tornaram parte integrante da sociedade, como o direito de a mulher frequentar a universidade, escolher sua profissão, receber salários iguais e candidatar-se ao que quiser. **Tudo isso, que já foi um sonho utópico, faz parte do dia a dia da mulher brasileira e ninguém pode imaginar um cenário diferente** [grifo nosso] (DUARTE, 2019, p. 26).

Não há como negar que o feminismo é a “ponta da flecha” de muitas lutas em distintas esferas do cenário brasileiro. Mas estas transformações, consideradas positivas pelas feministas brasileiras, devem ser analisadas com prudência.

O estudo de Silva (2018, p. 90) apresenta, a partir do viés racial, um importante panorama do ingresso das mulheres brasileiras no ensino superior:

[...] levando em consideração a classificação racial, passa a haver uma grande diferença entre mulheres brancas e negras e entre as mulheres e os homens brancos. Maiores ainda são as distâncias se considerarmos os homens negros em relação aos outros grupos de cor e sexo [...] **as mulheres vêm mantendo**

uma média de anos de estudo superior à dos homens, contudo, ao se inserir a variável raça, aparecem distinções significativas entre negras e brancas. As negras, particularmente no que tange ao acesso ao ensino superior, encontram-se em uma posição inferior à das brancas [...] [grifo nosso]

A escolha da profissão também é um privilégio apenas da população branca. “Os negros chegam a 38,15% do total de matriculados [...] em alguns cursos, a presença de negros não chega a 30%. Esses são os casos de medicina, design gráfico, publicidade e propaganda, relações internacionais e engenharia química” (COSTA, 2020).

As/os estudantes indígenas, assim como as suas comunidades e etnias, também estão distantes de desfrutar das conquistas angariadas pelos movimentos feministas.

Podemos observar o exemplo do Vestibular Suplementar Para Indígenas que está sendo promovido pela UFMG, com escandalosas 20 vagas em 10 cursos e nada mais, do qual só podem participar estudantes que morem em aldeias, um critério inadmissível que ignora por um lado as condições impostas pela crise econômica e por outra, a liberdade de escolhas e decisões dos próprios estudantes indígenas [...] No Brasil, vivemos um momento de profundos ataques aos trabalhadores e mais oprimidos pelas mãos do governo Bolsonaro e Mourão em cumplicidade com a direita, o Congresso Nacional e o STF, exemplo disso são as reformas, privatizações, o corte bilionário na educação, assim como a votação do Marco Temporal e PL 490. Todo esse cenário onde os governos capitalistas descarregam a crise sobre nossas costas, mostram que conquistas como o acesso à universidade para parte dos negros e indígenas através das cotas étnico-raciais e vestibular indígena batem de frente com os interesses capitalistas. **O projeto de expulsão dos setores mais oprimidos e dos filhos da classe trabalhadora visa também manter o conhecimento produzido nas universidades limitado aos interesses privados com fins lucrativos, barrando o desenvolvimento de pesquisas do interesse da população e dos povos oprimidos em relação à sua história, à cultura, à preservação ambiental, etc.** Mais que isso: boa parte da produção científica e tecnológica serve ao agronegócio, à uberização do trabalho, ao capital financeiro – esses mesmos burgueses que lucram com a destruição ambiental, o roubo de terras e assassinato indígena e quilombola [grifo nosso] (ESQUERDA DIÁRIO, 2021).

Certamente que as mulheres indígenas não fazem parte do amplo público feminino que passou a ter mais acesso às universidades, estando incluídas, na realidade, ao contingente de “56,7 mil indígenas matriculados no ensino superior do país, número que representa 0,68% do total de 8,3 milhões de estudantes matriculados nessa etapa e destes, 42,8 mil estão matriculados em instituições particulares de ensino superior” (ESQUERDA DIÁRIO, 2021). Um percentual ínfimo de estudantes que por conta do racismo e das frágeis condições econômicas, dificilmente conseguem conquistar o diploma.

O mesmo jornal eletrônico destaca o direito à educação superior como um importante instrumento de conscientização política para as comunidades indígenas e

quilombolas frente às ações genocidas perpetradas pelo Estado contra esses povos e seus territórios.

A política de acesso e permanência, oficializada em “em 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa do MEC nº 39, sendo normatizada em 19 de julho de 2010” (ESQUERDA DIÁRIO, 2021), e que vale apenas para as universidades federais e estaduais, além de não contemplarem o amplo quantitativo de estudantes indígenas e quilombolas - que somam mais de 40 mil - nas instituições de ensino superior privadas, não são obrigatórias, assim como as verbas destinadas ao custeio para o fornecimento de energia e de serviços de manutenção e de limpeza que são terceirizados. Em meio ao agravamento do rentismo, estes orçamentos são os primeiros a serem sacrificados.

Ainda segundo a fonte, mais da metade da mão de obra terceirizada das universidades é composta por mulheres racializadas. Assim como elas, as estudantes indígenas e quilombolas são as que mais sofrem com a mutilação dos recursos destinados ao ensino superior, pois, sem emprego, garantias do direito à creche, moradia e alimentação, recaem em um estado de extrema vulnerabilidade social, distanciando-se cada vez mais do sonho de concluir uma graduação.

A maioria das mulheres brancas que estão nos espaços universitários ocupam cargos de prestígio, portanto estão cercadas de privilégios dos quais não procuram problematizar, como as altas remunerações, reconhecimento científico e aposentadoria.

Estas evidências mostram que o pensamento feminista, encerrado em um debate ortodoxo contra o sexismo, se desconecta do cotidiano das mulheres negras e indígenas, bem como de suas comunidades.

Os principais momentos históricos do feminismo no Brasil apresentados por Duarte (2019) deixam pistas de que os movimentos de mulheres brancas priorizaram a luta contra o sexismo em livros, jornais, revistas, propostas educativas, manifestos, dentre outros materiais produzidos pela aristocracia feminina branca.

Obviamente que o mérito das contribuições feministas para a conjuntura nacional não pode ser subestimado. Afinal, o perigo e o atraso que o patriarcado apresenta para a vida das mulheres é um consenso inquestionável, mas corre o risco de não passar de reflexões incompatíveis com a realidade brasileira se não leva em consideração também o racismo estrutural.

Como aponta Lélia Gonzalez (2018 [1990], p. 372), “[...] a minha primeira consciência foi em relação à opressão racial que sofro; depois vim a descobrir a opressão sexual, também”.

Duarte (2019, p. 30) elege Nísia Floresta como um dos principais expoentes do pensamento feminista brasileiro. “[...] Ao se apropriar do texto europeu para superá-lo, ela se insere numa importante linhagem antropofágica da literatura brasileira [...]”. Uma vasta produção intelectual antropofágica é considerada uma das principais marcas de Nísia. Em outras palavras, ela era capaz de repensar as teorias europeias a partir da conjuntura brasileira, levando em consideração esse “atraso tupiniquim” com relação ao norte global no âmbito do enfrentamento ao sexismo.

Assim como ela, outras feministas brasileiras priorizavam as estratégias de luta contra a violência sexista. “Como Nísia Floresta, Joana Manso também acusava os homens de egoísmo por considerarem suas mulheres apenas como ‘crianças mimadas,’ ou ‘sua propriedade’, ou ainda ‘bonecas’ disponíveis ao prazer masculino [...]” (DUARTE, 2019, p. 22).

Essas feministas apresentam discussões interessantes ao fomentarem um exercício de desbiologização do gênero, considerando ser irracional utilizar a anatomia sexual como parâmetro para definir a superioridade intelectual do homem com relação à mulher. Mas será que as mulheres indígenas e negras, que sempre foram brutalmente desumanizadas, também eram vistas como “crianças mimadas”? Para além da luta pela equidade de gênero, a população feminina racializada também temia pela vida de seus familiares, sobretudo a de suas/seus filhas/os.

Isso significa que a violenta experiência escravocrata e o genocídio imposto pelo colonialismo inviabilizam uma libertação adquirida apenas do ponto de vista das relações equitativas de gênero.

Sem o fim do racismo que extermina as populações negras e indígenas, a emancipação feminina jamais alcançará as mulheres racializadas.

Recorremos novamente às potentes palavras de Weems (2019, p. 12):

[...] à medida que a discriminação específica de gênero é a questão chave no estudo sobre as mulheres, isso lamentavelmente limita os objetivos da libertação *Afrikana* e desvalorizam a qualidade da vida Afrikana. A especificidade dos gêneros nem identifica, nem define a principal questão para as mulheres *afrikanas* ou outras mulheres não-brancas. **É crucial que as mulheres *afrikanas* estejam engajadas na auto-nomeação e na autodefinição, para que não caiam na armadilha do aperfeiçoamento de uma ideologia crítica com o objetivo de renunciar ao seu sentido de identidade** [grifo nosso].

O pensamento feminista brasileiro foi costurado por jornalistas, escritoras e diplomadas oriundas de ricas famílias. Suas principais reivindicações gravitavam em

torno do desejo de romper com as obrigações matrimoniais e maternas, o direito de exercer profissões consideradas masculinas como a jurisprudência e a medicina e a garantia de um papel ativo no cenário eleitoral.

Como enfatiza Gonzalez (1988b), as mulheres racializadas encontram nos movimentos étnicos maiores possibilidades de avançar com as suas agendas do que nos grupos feministas. A explicação reside na evidência do racismo estrutural.

Diferente das mulheres brancas que constroem pautas conectadas às suas singularidades, negras, indígenas e pardas empobrecidas jamais serão livres enquanto as suas comunidades estiverem com a jugular exposta diante das armas das instâncias políticas, jurídicas, educativas e militares racistas. Sem a libertação de seu povo, elas jamais serão livres (WEEMS, 2019).

Clenora H. Weems adverte que, ao contrário de muitas críticas infundadas a respeito do Mulherismo Afrikana que acusam o mesmo de ignorar o debate sexista dentro das comunidades racializadas, este paradigma nunca deixou de reconhecer a gravidade dos evidentes casos de misoginia e feminicídio que ameaçam cotidianamente as vidas das mulheres negras e indígenas, particularmente, acrescentamos, na conjuntura brasileira.

Esse exercício de rebatimento aos ataques direcionados ao Mulherismo Afrikana é iniciado pelo seguinte questionamento: como explicar que, embora exista um crescimento dos movimentos feministas no Brasil, os índices de feminicídio não param de aumentar? (ALVES, 2021).

Ao nos debruçarmos sobre a complexa realidade ladino-amefricana, cuja cartografia foi desenhada a partir das transversalidades entre os povos originários e africanos, as mulheres racializadas e, portanto, amefricanas podem encontrar no paradigma mulherista um verdadeiro portal para o religamento de cosmopercepções, epistemologias e estratégias de lutas que foram plagiadas pelas feministas brancas, as quais, a partir do ponto zero da imagem essencialista da mulher caucasiana, realizam o que Weems (2019) vai chamar de uma duplicata. Ou seja, as feministas brancas roubam as heranças paradigmáticas das mulheres racializadas, embranquecendo-as e transformando-as em teorias ocidentais.

2.4 Mulherismo ou Mulherismo *afrikana*? Definindo o termo

Weems (2019) alerta que a definição da palavra mulherismo suscita um debate bastante complexo. Por isso é importante pontuar as diferenças entre o paradigma

Mulherismo *Afrikana* e o conceito homônimo adotado por importantes escritoras norte-americanas como Alice Walker e Toni Morrison, exemplos de intelectuais que se inspiraram no legado da antropóloga Zora Neale Hurston.

Hurston, assim como Margaret Mead e Ruth Benedict, foi orientada por Franz Boas, embora não tenha tido o mesmo reconhecimento que as suas colegas de profissão brancas (RATTS, 2006).

O conceito de mulherismo adotado particularmente por Alice Walker, um dos seus principais expoentes dessa teoria nos Estados Unidos, estava relacionado às relações afetivas entre as mulheres racializadas.

Lélia Gonzalez (2018 [1979]), em um dos seus inúmeros textos que constituem a coletânea *Primavera para as rosas negras*, deixa importantes pistas que comprovam o seu interesse pelo tema, ainda que não tenha aprofundado o debate sobre o mesmo. Os escritos de Walker, que suscitavam uma interpretação sobre o mulherismo muito próxima ao feminismo negro norte-americano, eram sua principal referência.

Se ainda estivesse no plano *Áyé*, Lélia certamente teria a oportunidade de maturar as suas reflexões sobre o Mulherismo *Afrikana*. Afinal, o conjunto da sua obra é uma robusta prova da vibrante influência afrocentrada sobre a sua perspicaz interpretação do racismo estrutural brasileiro e de suas reflexões sobre as atrocidades vivenciadas exclusivamente pelas mulheres racializadas, o que a levava a denunciar sistematicamente o racismo por omissão entranhado nos movimentos feministas dos quais participou.

Uma das maiores preocupações de Lélia Gonzalez é o efeito nocivo que as epistemologias e feminismos ocidentais apresentam para as amefricanas, condensado na radicalização das lutas sexistas por parte das feministas brancas no próprio continente ladino-amefricano. “[...] ‘O esquecimento’ da questão racial pode ser interpretado como um caso de racismo por omissão, que se origina de perspectivas eurocêntricas e neo-colonialistas da realidade latino-americana” (BAIRROS, 2018 [2000], p. 444).

Mais precisamente:

[...] **As contradições internas do feminismo latino-americano** [...] sexismo e racismo seriam variações de um mesmo tema mais geral que tem nas diferenças biológicas (reais ou imaginadas) o ponto de partida para o estabelecimento de ideologias de dominação [grifo nosso] (BAIRROS, 2018 [2000], p. 444).

Importante observar que Lélia não realiza uma interpretação ingênua sobre os feminismos latino-americanos, fazendo questão de pontuar os seus problemas. Identifica

contradições associadas a uma colonialidade de gênero que caracteriza essas concepções feministas expressa na frase: “diferenças biológicas (reais ou imaginadas)”.

A intelectual analisa os processos de generificação e racialização perpetrados pelo próprio feminismo que animalizam as amefricanas duplamente, tanto do ponto de vista da epiderme quanto da anatomia sexual. “Poderíamos dizer que a dependência cultural é uma das características desse movimento em nosso país” (GONZALEZ, 2018 [1985], p. 273).

É nesse sentido que “[...] a libertação da mulher branca se tem feito à custa da exploração da mulher negra” (GONZALEZ, 2018 [1979], p. 74). Muitas indagações começam a surgir: quando o feminismo clama por um processo de libertação, está levando em conta as questões raciais ou assume um racismo por denegação? Os espelhos feministas refletem de fato as imagens das amefricanas?

Nas palavras de Gonzalez (2018 [1982b], p. 128):

[...] nossa situação atual não é muito diferente daquela vivida por nossas antepassadas: **afinal, a trabalhadora rural de hoje não difere muito da “escrava do eito de ontem;” a empregada doméstica não é muito diferente da “mucama” de ontem; o mesmo poderia dizer-se da vendedora ambulante, da “joaninha,” da servente ou da trocadora de ônibus de hoje, e escrava de ganho de ontem** [grifo nosso]

O racismo por denegação presente na razão feminista forja categorias analíticas generificadas e racializadas que apresentam o sério risco de colonizar realidades distintas do contexto eurobranco, como a ladino-amefricana.

Em nosso entendimento, Lélia reforça o alerta para os perigos deste feminismo brancocêntrico, mas não se contenta em apenas denunciar a ideologia do branqueamento por ele propagado.

Influenciada pelo afrocentrismo, a intelectual procura estudar e dialogar com os plurais movimentos de mulheres que estão apartados das geografias eurocêtricas. Lélia investiga como esses coletivos elaboram as suas cosmosensações, filosofias e estratégias de lutas, a partir das margens, começando por um olhar atento para o chão ladino-amefricano em que pisam.

É nesse sentido que ela conclama os femininos da América Ladina a fazerem uma autocrítica. Uma reflexão íntima, sincera, e por isso dolorosa; capaz de mapear as cicatrizes, vitórias, violações e assimilações com relação ao terrorismo cultural euro/norte/centrado.

[...] a companheira Jurema Batista (fundadora e presidente da associação de moradores do Morro do Andaraí) seguia para Lima como delegada do Nzinga para o II Encontro Feminista da América Latina e do Caribe, juntamente com duas representantes do grupo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro (e a atuação dessas companheiras foi de tal ordem que conseguiram que se criasse um comitê Anti-Racismo no interior do Encontro). Pela primeira vez, na história do feminismo negro brasileiro, uma favelada representava, no exterior, uma organização específica de mulheres negras [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018 [1985], p. 279).

Interpretamos que Lélia se esforça para construir um pensamento transfronteiriço, permitindo um amplo diálogo entre distintos grupos de mulheres da América Latina, refletindo a partir dos desafios apresentados pelo continente e trazendo para o centro as experiências e sabedorias das “outras das outras.” “Nós não podemos reproduzir mecanicamente as propostas de um mecanismo feminista ocidental judaico-cristão [...]” (GONZALEZ, 2018 [1991], p. 388).

A impressão que temos ao ler Lélia Gonzalez é que sua perplexidade diante da violência epistêmica sofrida pelo pensamento social brasileiro, em seu ponto de vista, é ainda mais necrófila no campo das lutas e estudos feministas.

[...] nossas antepassadas vieram da África para o Brasil como escravas para trabalhar nas plantações de cana, nos engenhos, etc. Nos reinos e impérios africanos de onde vieram, **as mulheres eram tratadas com grande respeito e, em muitos deles, elas até chegavam a ter participação política.** A valorização da mulher pelas diferentes culturas negro-africanas sempre se deu a partir da função materna. É por aí que a gente pode entender, por exemplo, a importância que as “mães” e “tias” iriam ter não só na formação e desenvolvimento das religiões afro-brasileiras (candomblé, tambor de mina, umbanda, etc.), como também em outros setores da cultura negra no Brasil [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018 [1981], p. 109).

A reparação histórica conduzida pelo pensamento mulherista *Afrikanista* nos leva a conhecer a África clássica, um território cujas dinâmicas sociais e culturais não seguem as classificações biológicas estabelecidas pelo ocidente.

Nesse sentido, as referências teóricas, epistemológicas e metodológicas ocidentais desenham um arquétipo de mulher que não reflete a imagem das mulheres afrikanas, cuja população cruzou o Atlântico e alcançou o território latino-americano. Nobles (2009) aponta que o grande êxodo de etnias africanas para o Brasil justifica o fato de nosso país ser mais africano do que latino de fato.

São papéis sociais definidos a partir de complexos processos socioculturais nas periferias, quilombos e aldeias bem mais complexos do que a superficial dicotomia homem x mulher estabelecida pelo patriarcado. “[...] você vê, por exemplo, a oposição da mulher na família negra; é um negócio muito sério... a figura da mãe. Freud ia se faltar,

se ele fosse transar esse negócio de Édipo na África, porque é uma loucura mesmo” (GONZALEZ, 2018 [1980], p. 93). Em outras palavras, a lógica matricial impera.

Importante advertir que Lélia Gonzalez não deixa de reconhecer que o Brasil apresenta uma especificidade amefricana que pode divergir em muitos aspectos com a África clássica. Portanto, não podemos ignorar as interações culturais entre africanas/os e indígenas, além das particularidades do terrorismo cultural imposto pela violência eurocêntrica no continente ladino-amefricano.

Nas palavras da autora:

[...] me parece que o Brasil tem um papel, assim, importantíssimo, nessa síntese, **de uma visão africana e de uma visão da diáspora**. Porque, veja, nós **internalizamos discursos diferentes, do índio e do branco [...]** e a coisa que **vai sair é uma outra coisa**. Porque você não pode negar essa dinâmica dos contratos culturais, das trocas etc. e tal. Parece-me que nós poderemos **levar inclusive para a África um tipo de resposta que os africanos ainda não encontraram** (GONZALEZ, 2018 [1980], p. 93).

O racismo estrutural provoca um adoecimento psíquico nas mulheres e nos homens negras/os e indígenas, uma vivência dolorosa que leva a uma comunhão. As epidermes racializadas congregam experiências comuns que ultrapassam as dicotomias entre o masculino e o feminino. “[...] tem muita mulher por aí que, de comum com as lutas das feministas, só tem uma coisa: o seio feminino. No restante, elas são tão ou mais masculinas do que muitos homens que a gente conhece [...]” (GONZALEZ, 2018 [1982], p. 125).

Ao ser influenciada pelo pensamento mulherista, em nossa interpretação, Lélia, através de sua jornada intelectual, passa a compreender que não se trata somente de pensar em um feminismo alternativo, mas de questionar o próprio sentido de ser mulher e de feminilidade desenhados pela lógica ocidental. “[...] não podemos, evidentemente, esquecer a presença e a força dessas mulheres que, a partir da África, lutaram bravamente contra a presença do colonialismo europeu [...]” (GONZALEZ, 2018 [1984], p. 225).

Certamente que não é graças ao feminismo ocidental que as amefricanas elaboram potentes insurgências frente à violência colonial. Tais táticas de sobrevivência são heranças de suas ancestrais cruelmente escravizadas. “A nossa presença enquanto mulheres negras, nas lutas desde os primeiros quilombos criados até os dias de hoje, e os movimentos negros de um modo geral, são silenciados” (GONZALEZ [1984], 2018, p. 224).

Trazer essas experiências à tona é um passo importante para que epistemologias e pedagogias africanas revelem sentidos e significados desconhecidos pela própria luta feminista.

[...] negar toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido a protagonista, graças à **dinâmica de uma memória cultural ancestral (que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo)**. Esquecer isso significa não querer ver todo o processo de **expropriação socioeconômica e de apropriação cultural que as classes dominantes brancas têm exercido contra as mulheres e os homens negros deste país** [grifo nosso] (GONZALEZ [1988], 2018, p. 364).

Uma ancestralidade que embaralha as lógicas dicotômicas. Nos terreiros, favelas e comunidades quilombolas o papel de liderança é atribuído às mulheres. A materialização de estratégias e inteligências criativas elaboradas em prol da luta pela sobrevivência revelam um manancial de conhecimentos transdisciplinares e matrilineares que resistem a todas as violências burguesas e brancóides as quais, como Lélia reflete, se apropriam destas cosmosensações à medida em que relegam as populações racializadas a uma injusta condição de pobreza e de irracionalidade.

Estes conhecimentos se constituem como indícios de corpos, línguas e espiritualidades que se alimentam graças ao equilíbrio entre as energias femininas e masculinas.

Ao contrário do que podemos imaginar, nem o longo período histórico de repressão, pano de fundo de maior parte da produção intelectual e atuação política de Lélia Gonzalez, a impediu de falar sobre sexualidade, trazendo uma nova leitura sobre o orgasmo que passa a ser interpretado como uma energia que emana em todos os aspectos da existência humana, e não apenas no âmbito das práticas sexuais.

Assim como as intelectuais Mulheristas *Africanas*, Lélia Gonzalez compreende que os homens negros são vítimas de seu próprio machismo. Por isso é necessário buscar caminhos pedagógicos capazes de regenerar as suas consciências deformadas.

Um dos maiores exemplos desta desfiguração, fruto da ideologia do branqueamento, consiste no desejo que os homens negros têm pelas mulheres brancas, a ponto de entrarem em uma disputa de masculinidades com a população masculina que desfruta dos privilégios da branquitude.

Não posso deixar de reconhecer que eu tenho um lado masculino também, como vocês [homens] têm um lado feminino. Na medida em que eu exagerei a minha parte feminina, eu estou em desequilíbrio, embora eu não negue que é uma das grandes coisas que aconteceram no mundo nos últimos anos foi o

movimento de Mulheres, quanto a isso não há dúvidas. **Precisamos assumir uma postura mais equilibrada em termos dessa relação homem/mulher, porque eu não sou mulher sozinha, eu sou mulher com um homem [...]** [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018 [1991], p. 388).

Consideramos este trecho bastante forte e revelador. Refletir sobre o corpo, a sexualidade, o masculino e o feminismo é um exercício poderoso no âmbito das reflexões de Lélia Gonzalez. A violência racial instiga as mulheres não brancas a entrarem em conflito com a sua própria autoestima e com Lélia não foi diferente.

A ideia abstrata de feminilidade imposta pela lógica ocidental impõe padrões estéticos e comportamentais inatingíveis às mulheres racializadas, por isso são violentadas todas as vezes em que tentam se encaixar nestes padrões eurocêntricos. “[...], a mulher negra não faz o gênero de submissa. Sua prática cotidiana faz dela alguém que tem consciência de que lhe cabe batalhar pelo “leite das crianças” (GONZALEZ, 2018 [1982], p. 158).

Em nosso entendimento, não há dúvida de que Lélia concorda com o feminismo negro, uma vez que segundo ela “possui a sua diferença específica em face do ocidental: a da solidariedade, fundada numa experiência histórica comum” [...] (GONZALEZ, 2018 [1985], p. 276).

No entanto, à medida que entra em contato com realidades de outras mulheres em distintos países, ao mesmo tempo em que mergulha no pensamento afrocentrado, a intelectual vai se aproximando cada vez mais do conceito de **mulheridade afrikana**. “[...] sem descartar as importantes contribuições do feminismo para o movimento de mulheres como um todo, [Alice] Walker amplia e aprofunda a reflexão feminista ao colocar a questão que eu traduziria por **mulheridade**” (GONZALEZ, 2018, [1988], p. 365).

Mais especificamente:

[...] e quando nos reportamos às amefricanas da chamada América Latina, e do Brasil em particular, **nossa percepção descobre uma grande resistência ao feminismo. É como se ele fosse algo muito estranho para elas. Herdeiro de uma outra cultura ancestral, cuja dinâmica histórica revela a diferença pelo viés das desigualdades raciais, elas, de certa forma, sabem mais de mulheridade do que de feminismo, de mulherismo do que de feminismo.** Sem contar que sabem mais de solidariedade do que de competição, de coletivismo do que individualismo. **Nesse contexto, há muito que aprender (e refletir) com essas mulheres negras que, do abismo do seu anonimato, têm dado provas eloquentes de sabedoria** [grifo nosso]

Acreditamos que a intelectual amefricana na atualidade estaria descrevendo e debatendo amplamente sobre o mulherismo *afrikana*, tecendo inúmeros diálogos com Clenora Hudson Weems e tantas outras autoras afrocentradas. Afinal, embora não

adotasse a nomenclatura *afrikana*, todos os elementos deste paradigma estavam presentes em suas reflexões.

A presença de componentes do mulherismo afrikana em sua produção intelectual é fruto de uma densa interpretação da realidade amefricana, capaz de mapear estratégias de resistência e de sobrevivência semeadas pelas mães pretas, indígenas, mucamas... ainda que tivessem os seus corpos violentados à medida em que os europeus esmagavam o solo ladino-amefricano.

Portanto, tais violações não foram suficientes para dilacerar o cordão umbilical com a terra africana matrilinear, costurando um bordado de cosmosensações afrikanas. Em meio a estas costuras pluriculturais amefricanas, diaspóricas, Lélia teceu críticas contundentes contra e com o pensamento feminista.

2.5 Reflexões sobre a pluralidade dos feminismos do sul global

Os feminismos que se contrapõem à hegemonia das feministas brancas do norte global, dentre os quais destacamos os feminismos negro, comunitário, decolonial e *Afrikana* têm ganhado destaque.

Novas versões do feminismo que se colocam em prol das mulheres racializadas e das suas realidades desafiadoras; os quais “[...] adotaram a estrutura teórica do feminismo e tentam com que ele se encaixe em suas circunstâncias particulares. **Ao invés de criar os seus próprios paradigmas, se re-nomearem, e definirem a si mesmas [...]**” (WEEMS, 2019, p. 11).

Estes feminismos, para além das suas particularidades, alegam defender questões políticas, econômicas sociais e culturais que não afetam diretamente as mulheres brancas, como o debate racial e a violência decorrente do colonialismo/colonialidade. Afinal, nas palavras de Weems (2019, p. 3) “a libertação das mulheres [do norte global] opera dentro da tradição capitalista e aceita os objetivos finais dos homens brancos sexistas”.

Segundo Weems (2019), o que entendemos como feminismos negros ou *afrikana* nada mais são do que as próprias bases paradigmáticas e políticas elaboradas pelo *Mulherismo afrikana*:

[...] algumas mulheres afrikanas e especialmente estudiosas foram persuadidas pelas feministas brancas e adotaram ou se adaptaram ao conceito e à terminologia do feminismo. O real benefício entre a fusão do Feminismo Negro e o Feminismo branco vai para as feministas brancas que podem aumentar a sua base de poder para expandir o seu alcance com o conveniente consenso de comunhão de que o sexismo é a solução

primária. Elas fazem uma análise de gênero com o objetivo de igualar o racismo ao sexismo. Politicamente e ideologicamente para a mulher afrikana, é uma adaptação equivocada e simplista [...] os dois grupos podem partilhar de estratégias para acabar com a discriminação sexual, mas elas estão divididas entre como mudar o sistema político, para acabar com o racismo e a exploração sexual [...] [grifo nosso] (WEEMS, 2019, p. 11).

O feminismo negro é um dos principais pilares do feminismo decolonial, como demonstram os textos de Curiel (2019). As *Mulheristas Afrikanas* alertam para a importância de aprofundarmos as reflexões sobre as diferentes terminologias feministas. O excerto anterior, por exemplo, aponta críticas ao feminismo negro, chegando à conclusão de que esta nomenclatura nada mais faz do que expandir a área de influência do feminismo euro/norte/centrado.

Nesta direção, gostaríamos de trazer à baila algumas questões referentes ao feminismo decolonial, o qual parte tanto dos preceitos paradigmáticos do feminismo negro, conforme mencionamos no parágrafo anterior, quanto do conceito de colonialidade do poder cunhado por Aníbal Quijano (CURIEL, 2019).

Para que possamos compreender epistemologicamente o feminismo decolonial e também o feminismo negro, consideramos ser necessário definir didaticamente os conceitos de teoria pós-colonial, feminismo pós-colonial e pensamento decolonial.

Segundo Curiel (2019), podemos compreender o pós-colonialismo tanto do ponto de vista histórico quanto epistemológico. Isso mostra que o conceito não é homogêneo, por isso está eivado de contradições.

Historicamente, o ano de 1947 é definido como o ponto de partida dos debates pós-coloniais. Um período que foi palco de importantes acontecimentos como o fim da Segunda Guerra Mundial; o eclodir dos movimentos de emancipação na África e na Ásia; o desfecho do domínio britânico na Índia e saxônico e francês no oriente médio; o eclodir dos movimentos nacionalistas nos países considerados de terceiro mundo, e a inserção contraditória dos mesmos na Guerra Fria, além de uma migração em massa para os países industrializados.

A ótica teórica, por sua vez, aponta o livro de Edward Said “**O orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**” como o precursor de um debate sobre a posição do oriente nas ciências sociais, sendo o marco inaugural do pós-colonialismo do ponto de vista epistemológico. Somam-se a esse diálogo importantes nomes como Gayatri Spivak, Homi Bhabha e Gohan.

Como a tentativa de compreender o pensamento pós-colonial equivale a percorrer um caminho labiríntico, muitas críticas são apresentadas, principalmente indagações a

respeito do sentido do “pós” do pós-colonial. Seria equivocado para muitas/os intelectuais supor que o mesmo é sinônimo de pensar em uma lógica global completamente livre do colonialismo.

Outro aspecto que também desperta questionamentos está ligado a um grande número de pensadoras/es que saem de seus países considerados periféricos e marcados por um histórico de colonização para estudar em universidades de prestígio dos Estados Unidos e Inglaterra.

A influência ocidental nas produções acadêmicas desses intelectuais levam os mesmos a universalizar conceitos e a dissolver movimentos e escolas de resistência, tais como apontamos, a afrocentricidade e o Pan-africanismo, além de abraçarem uma perspectiva pós-estruturalista de modo a analisar o conceito de identidade sob um ponto de vista discursivo e não estrutural, deixando de levar em consideração os riscos do padrão de poder global capitalista.

Stuart Hall, segundo Curiel (2019), concorda com uma boa parte dessas críticas, mas propõe o desengajamento colonial como outra via de interpretação para os estudos pós-coloniais. O mesmo acredita que precisamos pensar que o colonialismo não apenas ainda não foi superado, como também está amalgamado a uma globalização que embaralha as atuais relações de poder na geopolítica mundial.

Para [Stuart] Hall, o pós-colonial é um processo de desengajamento da síndrome colonial por todos que foram marcados pelo colonialismo. Nesse sentido, não se trata apenas de descrever “esta sociedade” em vez “daquela,” ou o “passado” e o “agora,” **mas sim reinterpretar a colonização como parte de um processo global transnacional e transcultural, o que produz uma reescritura descentralizada, diaspórica ou global das grandes narrativas imperiais, antes centradas na nação** [grifo nosso] (CURIEL, 2019, p. 144).

O cenário pandêmico iniciado em 2020 pode ser um exemplo, em nosso entendimento, do que Stuart Hall enegrece ao falar sobre o conceito de desengajamento colonial.

A baixa vacinação no continente africano gerou uma mutação do vírus do Covid-19 chamada de variante *ômico*. Muitas são as causas que justificam a mínima cobertura vacinal da população africana, uma parte associada a comportamentos sexistas, sintomas de um colonialismo/colonialidade que provoca o encadeamento mental brancocêntrico e generificado afetando principalmente a população feminina do continente.

Em paralelo a estas questões intersubjetivas, que Lélia Gonzalez (2018) chamaria de terrorismo cultural, o *apartheid da vacina*, termo cunhado por jornalistas,

microbiologistas e cientistas sociais, revela um mundo dividido: de um lado há países da Europa e da América do Norte que acumulam lotes de imunizantes à beira do vencimento e do outro a existência de geografias devastadas pela colonização, a exemplo dos países africanos, ladino-amefricanos e caribenhos, onde o número de pessoas que concluíram o ciclo vacinal não chega à 20% em muitas localidades.

Em 2022, o cenário bélico na Europa e na América do Norte passa a preocupar o mundo. “A queda de braços entre Estados Unidos e Rússia,” principal motivo para o estopim da guerra na Ucrânia, é uma cortina de fumaça que encobre as violências coloniais no continente africano, além do genocídio contra as populações negras e indígenas em países da América Latina como o Brasil, a exemplo do genocídio sofrido pelos povos *yanomami*.

O desengajamento colonial é importante para dispersar este nevoeiro que nos impede de enxergar os perigos da supremacia branca, compreendendo que o complexo jogo de xadrez geopolítico do norte global é financiado pelo sequestro de recursos e bens comuns dos continentes africano e ladino-amefricano.

A África, ainda que preceptora da ciência e da medicina, foi uma das geografias mais atingidas pela pandemia, agudizando a vulnerabilidade de uma população já profundamente castigada por conta de sucessivas guerras civis decorrentes da desfiguração de seus modelos de estado e de nação pelas interferências ininterruptas do ocidente.

Assim como na situação atual da Ucrânia, legiões de africanas/os¹² tentam fugir da guerra e da fome, buscando refúgio em outros continentes. A condição das/os refugiadas/os é um interessante exemplo para pensar nos privilégios da branquitude.

A xenofobia, a fome e o racismo dizem e mostram às pessoas africanas em situação de êxodo que nenhum lugar é seguro para elas, em um mundo onde o colonialismo caminha lado a lado com o supremacismo branco.

Nesse sentido, os países que sofrem com o colonialismo, sob o ponto de vista do desengajamento colonial, precisam desenvolver (re)escritas e produzir narrativas

¹² Aqui não podemos deixar de reverenciar a memória de Moïse Mugenyi Kabagambe, que “tinha 24 anos. Jovem congolês, refugiado no Brasil desde os 14, Moïse não poderia imaginar que seria atacado violentamente por uma matilha sanguinária, ao cobrar a remuneração, por direito, pelos dias trabalhados no quiosque. Tampouco que perderia a vida numa noite veranil, na “tropicália”. Não são só 200 reais, sem dúvida, em tempos nos quais a flexibilização das leis trabalhistas busca justamente consolidar o tipo de relação abusiva que descaracteriza vínculos empregatícios; extingue direitos trabalhistas conquistados historicamente; submete empregados/as aos desmandos de patrões ambiciosos, *entrepreneurs*, que enriquecem às custas de trabalho escravo, fome e tortura” (REIS, 2022).

transculturais que rompem com o padrão de poder euro/norte/centrado. Uma reflexão que, para Curiel (2019), pode servir de inspiração até mesmo para os estudos decoloniais.

2.6 Feminismos de[s]coloniais? Uma pergunta, e muitas respostas

Podemos fazer uma analogia com relação às diferenças entre os movimentos feministas pós e de(s)coloniais e as suas teorias homônimas. As feministas pós-coloniais realizam uma pertinente crítica às pesquisadoras brancas e euro/norte/centradas, acusando-as de praticar uma colonização discursiva e uma violência epistêmica. “Muitas mulheres se convertem em objetos de feministas com privilégios institucionais e acadêmicos, além de privilégios de raça, classe e sexualidade” (CURIEL, 2019, p. 144).

As intelectuais feministas pós-coloniais estão trancafiadas nas torres de marfim de renomadas universidades, como detalha Curiel (2019, p. 145):

[...] a maioria das feministas pós-coloniais [...] estão inseridas em espaços acadêmicos que, **embora sejam espaços de disputas políticas, pouco se envolvem em movimentos sociais. Isso limita as possibilidades de descolonização do saber, já que não há o reconhecimento de categorias, conceitos e epistemes que surjam nas práticas políticas produzidas por muitas mulheres sem privilégios de raça, classe, sexualidade e geopolítica-em suas comunidades.** E, sobretudo, não é possível ancorar as análises produzidas nas realidades materiais e nas lutas concretas que são travadas em diferentes lugares [grifo nosso] [...]

Em nosso ponto de vista, o feminismo decolonial traz à baila, na contramão das teorias feministas pós-coloniais, o forte engajamento com os movimentos sociais, partindo tanto do conceito de colonialidade do poder e da interseccionalidade entre raça, classe e gênero, esta última cunhada pelo feminismo negro para construir o seu arcabouço teórico.

Como vimos na introdução, a trilogia composta pelos colonialismo/colonialidade, capitalismo e modernidade estabeleceu um padrão de poder global que instituiu relações de poder racialmente hierarquizadas na disputa por quatro aspectos indispensáveis à existência humana: 1) o sexo, seus recursos e produtos; 2) o trabalho, seus recursos e produtos; 3) o predomínio do modelo de estado nação em detrimento da autoridade coletiva; e 4) as subjetividades, tais como a produção do conhecimento e a religiosidade.

Do ponto de vista do feminismo decolonial, Quijano (2005) acerta quando aponta uma perspectiva histórica para o conceito de raça, mas peca ao adotar uma ótica binária em sua leitura sobre a colonialidade de gênero.

Detido em uma perspectiva heteronormativa, o intelectual não desbiologiza o conceito de gênero como faz com o debate racial embora, segundo Lugones (2019, p. 62), reconheça que as populações racializadas e colonizadas foram hipersexualizadas pelas/os colonizadoras/es.

[...] o olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Ele aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global sobre o gênero. Seu quadro de análise - capitalista, eurocêntrico e global - mantém velado o entendimento de que as mulheres colonizadas, não brancas, foram subordinadas e destituídas de poder. Conseguimos perceber como é opressor o caráter heterossexual e patriarcal das relações sociais quando desmitificamos as pressuposições de tal quadro analítico [grifo nosso].

Os países do norte global, segundo Lugones (2019), não legitimam a intersexualidade. Se uma criança possui o cromossomo “xy” e nasce com um pênis disforme, é registrada como uma pessoa do sexo feminino, pois o órgão reprodutor masculino é visto como inadequado.

Em uma perspectiva contrária, caso uma criança recém-nascida tenha o cromossomo “xx”, e também possua um órgão reprodutor masculino saudável, ainda assim a opção é pela preservação do útero, uma vez que é mais importante garantir a possibilidade de poder engravidar do que vivenciar trocas sexuais satisfatórias.

Por não considerarem humanas as populações colonizadas e escravizadas, para os europeus, não havia o binômio homem/mulher nos territórios invadidos, mas sim a dicotomia macho/fêmea. As pessoas violentadas pela desumanização brancocêntrica foram rotuladas como infantis, bestiais, adâmicas e detentoras de um suposto apetite sexual insaciável.

As mulheres negras e indígenas eram vistas como fêmeas totalmente desprovidas da fragilidade e da feminilidade, diferente das mulheres brancas do norte global. Seus corpos, por serem racializados, eram considerados sinônimos de virilidade, resistentes à dor e capazes de suportar as constantes violações sexuais. Por isso também foram submetidas a uma reprodução compulsória.

Os homens racializados e escravizados, os [Ana]machos, por sua vez, tiveram a masculinidade subestimada, considerados seres afeminados e portanto incapazes de alcançarem a virilidade branca.

Essas questões são problematizadas por Quijano (2005). Mas para Lugones (2019) só explicam o lado iluminado do sistema de gênero/moderno/colonial. Essa parte ajuda a evidenciar apenas a violação sexual e reprodutiva sofrida pelas fêmeas colonizadas, sem

negritar o fato de que as mesmas também foram banidas do direito de tomarem decisões políticas, religiosas, militares e econômicas.

Assim como Quijano (2005), Frantz Fanon (1968) também realiza a mesma interpretação heteronormativa em seus livros, apontando que tanto o colonizador quanto o colonizado eram homens. É como se as colonizadas, embora também fossem condenadas da terra, assumissem o único papel de serem as esposas de seus companheiros, portanto também excluídas dos espaços de tomadas de decisões políticas e militares.

Teóricos da colonização como Frantz Fanon e Albert Memmi, nos dizem que, em um mundo maniqueísta, a situação colonial produz dois tipos de pessoas: o colonizador e o colonizado (também conhecido como o colono e o nativo), e o que os diferencia é não apenas a cor da pele, mas também o estado de espírito. Uma semelhança que muitas vezes é negligenciada é que **tanto os colonizadores quanto os colonizados são presumidos como machos**. O próprio domínio colonial é descrito como uma prerrogativa ‘viril, paternal ou senhorial.’ Como processo, é frequentemente descrito como a retirada da masculinidade dos colonizados. **Embora o argumento de que os colonizadores sejam homens não seja difícil de sustentar, ocorre o inverso com a ideia de que os colonizados sejam uniformemente machos** [grifo nosso] (OYĒWÚMÍ, 2021, p.185).

Para Oyĕwùmí (2021) e outras intelectuais citadas por Lugones (2019), é preciso problematizar a introdução da categoria gênero pelo colonialismo/colonialidade em muitas sociedades não ocidentais regidas por dinâmicas sociais não generificadas e que até hoje existem, ainda que em disputa com modelos societários patriarcais e heteronormativos impostos pela colonização.

Além do ponto de vista do sexo, seus recursos e produtos, tanto Lugones (2019) quanto Oyĕwùmí (2021) mostram que as anafêmeas (indígenas e negras), a partir da anatomia sexual, também sofreram violências e exclusões nos âmbitos políticos, econômicos, educativos e religiosos.

Sem as fraturas provocadas pela lógica generificada proveniente da ideologia do branqueamento, seria impossível o estabelecimento do padrão de poder capitalista global. Ao mesmo tempo, sem o processo de racialização dos corpos, a colonialidade de um gênero teria fracassado. Há uma nítida relação simbiótica entre ambas.

Reduzir as Anafêmeas colonizadas à simples vítimas de violência sexual, como sugerem Fanon (1968) e Quijano (2005), significa não compreender a violência colonial em sua integralidade.

O paradigma afrocentrado – portanto, mulherista – desvela um berço da civilização que era matrilinear:

[...] houve dois berços do desenvolvimento humano nos tempos pré-históricos: o berço do sul e o berço do norte. No berço do sul, onde teve início a civilização, como exemplificam as civilizações negras da África (Egito e Cush), Irã (Elam), vale do rio Hinde (Happaran) e Suméria Mesopotâmica, a agricultura atingiu elevado grau de desenvolvimento. **As estruturas clânicas e sociais eram altamente matriarcais, caracterizadas pela ênfase na solidariedade familiar, harmonia e cooperação intragrupal, ligação estreita com a natureza e primazia da mulher em todas as esferas da vida.** Em contraste, o berço do norte, em função da hostilidade ambiental, apresentou maior lentidão no desenvolvimento da agricultura e da civilização. Surgiram sociedades nômades e pastoris, criando a competição por pastagens e recursos hídricos e promovendo a ênfase na habilidade masculina de pastorear, lutar e montar a cavalo. O valor e o papel das mulheres eram decididamente inferiores, e essas culturas se tornaram rigidamente patriarcais. **Com a aproximação dos tempos históricos, desenvolveu-se entre esses dois berços uma “zona de confluência” que exibiu influência de ambos** [grifo nosso] (FINCH III, 2009, p. 76-7).

Os modelos de sociedades ginocêntricas são debatidos nos livros de intelectuais como Cheikh Anta Diop, Oyèrónké Oyěwùmí, Abdias Nascimento, dentre outras/os. As comunidades não ocidentais eram regidas por divindades matríciais onde há uma relação harmônica e respeitosa entre os seres humanos e a natureza.

É por esse motivo que o edifício paradigmático afrocentrado reconhece que sem as contribuições do *Mulherismo Afrikana* seria praticamente impossível a sua consolidação.

O movimento indigenista, que será debatido na seção sobre afrocentricidade, encontrou no *vodum* e nas suas lideranças ocidentalmente reconhecidas como mulheres uma plataforma mais política do que religiosa, responsável por conduzir a revolução haitiana, um dos maiores levantes contra o mundo euro/norte/centrado na América Latina e no Caribe.

É evidente que as/os colonizadoras/es logo perceberam a necessidade de substituir a pluralidade de Deusas por uma lógica religiosa monoteísta: o cristianismo. Muitas sacerdotisas e guerreiras descritas pelos europeus foram transformadas em homens nos manuscritos redigidos na língua inglesa.

Assim, surge o desafio: “como distinguimos entre a ausência de gênero na língua Iorubá e a andronormatividade do inglês no discurso e na escrita de pessoas Iorubás bilíngues?” (OYÈRÓNKÉ, 2021, p. 234).

Na perspectiva econômica, com a introdução do patriarcado pelo cristianismo, as colonizadas deixaram de ter propriedade sobre as suas terras, tornando-se serviçais dos senhores brancos, ao mesmo tempo em que seus clãs eram aniquilados em prol do advento

do modelo familiar heteronormativo, no qual a figura masculina se torna a autoridade máxima.

Oyěwùmí (2021, p.3 9) explica que o processo de destruição das lógicas comunitárias Iorubás não generificadas foi demorado, descontínuo e teve como fator decisivo a adesão dos colonizados ao mesmo.

[...] Se o gênero é socialmente construído, então não pode se comportar da mesma maneira no tempo e no espaço. Se o gênero é uma construção social, então devemos examinar os vários locais culturais/arquitetônicos onde foi construído, e devemos reconhecer que vários atores localizados (agregados, grupos, partes interessadas) faziam parte da construção. **Devemos ainda reconhecer que, se o gênero é uma construção social, então houve um tempo específico (em diferentes locais culturais/arquitetônicos) em que foi “construído” e, portanto, um tempo antes do qual não o foi.** Desse modo, o gênero, sendo uma construção social, é também um fenômeno histórico e cultural. Consequentemente, **é lógico supor que, em algumas sociedades, a construção de gênero não precise ter existido** [grifo nosso]

Lugones (2019) segue a mesma análise ao interpretar as dinâmicas socioculturais das comunidades indígenas. Sem desmerecer a importância da feminista decolonial para a consolidação do conceito de sistema de gênero/moderno/colonial, buscaremos, todavia, também complicar alguns aspectos teóricos e interpretativos por ela levantados.

Um ponto importante é que Lugones dá os devidos créditos a Oyèrónké Oyěwùmí (2021) ao reconhecer que a sua crítica à colonialidade de gênero é muito mais qualificada se comparada a de Quijano (2005).

No entanto, logo incorre no erro de denominar a pesquisadora Oxunista e nigeriana como feminista. Na contramão, para a intelectual africana, “o feminismo permanece enquadrado pela visão limitada e pela bio-lógica de outros discursos ocidentais [...]” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 43).

Em nosso entendimento, Lugones (2019) ao considerar Oyěwùmí (2021) como feminista comete uma das atitudes que mais agridem as intelectuais não ocidentais: a apropriação, por parte dos estudos feministas, dos paradigmas de pessoas racializadas e generificadas com a finalidade de sustentarem os seus privilégios epistemológicos, além de não respeitarem o direito à autodefinição.

Em nossa visão, não há problema no fato de os estudos feministas e suas múltiplas denominações, incluindo o decolonial, estabelecerem diálogos com pessoas que não se sentem confortáveis com esta nomenclatura. Mas este processo dialógico deve estar acompanhado de uma vigilância ética e epistêmica a fim de não correr o risco de praticar um extrativismo epistemológico.

São questões que Oyěwùmí (2021), uma das principais referências de Lugones (2019), nos ajudam a enegrecer. A intelectual africana declina da ideia de realizar uma pesquisa com o viés de gênero em uma comunidade Iorubá quando percebe que esta categoria ocidental é praticamente um “corpo estranho” para o seu *lòcus* de investigação.

Em busca de respostas para esse entrave, resolve realizar uma espécie de arqueologia do gênero amparada na ideia de que todas as culturas possuem bases epistemológicas que precisam ser escavadas, o que justifica a sua atitude de adotar, subjetivamente, um tratamento arqueológico em sua investigação.

[a chamada questão da mulher] Este é um tema derivado do Ocidente – uma herança da velha somatocentralidade do pensamento ocidental. Trata-se de um problema importado e não autóctone para os povos **Iorubás**. Se este se tornou um tema relevante nos estudos Iorubás, a história desse processo precisa ser contada. Este estudo tornou-se parte dessa história. Quando iniciei a pesquisa, acreditei que me seria possível fazer um estudo sobre gênero em uma comunidade **Iorubá** contemporânea, que principalmente abordaria a questão a partir de uma abordagem local. **Logo ficou nítido para mim que, em função da prática acadêmica de depender de teorias e debates conceituais originados e dominados pelo Ocidente, muitas das questões que orientaram o projeto de pesquisa inicial não foram (e não poderiam ser) geradas nas condições locais.** Mas segui acreditando que o problema poderia ser superado durante o processo [grifo nosso] (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 16).

A intelectual conduz sua pesquisa levada pelos seguintes questionamentos: o gênero é atemporal? Todas as sociedades orientam-se por um mapa bio-lógico? A categoria mulher é universal? A fragilidade feminina é inquestionável? Tanto homem como mulher são categorias fixas?

Os estudos feministas costumam colocar as mulheres racializadas e não ocidentais na condição de vítimas em qualquer circunstância. Essa espécie de colonização discursiva (CURIEL, 2019) advém de uma ideologia do branqueamento presente no próprio pensamento feminista. “Na sociedade Iorubá pré-colonial, o tipo de corpo não era a base da hierarquia social: machos e fêmeas não eram estratificados de acordo com a distinção anatômica” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 19).

Ainda para a intelectual africana:

[...] de fato, a categorização das mulheres nos discursos feministas como um grupo homogêneo, bioanatomicamente determinado, sempre constituído como desempoderado e vitimizado, não reflete o fato de que **as relações de gênero são relações sociais e, portanto, historicamente fundamentadas e culturalmente vinculadas** [grifo nosso] (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 39).

Os estudos feministas não diferem de outras ciências androcêntricas, no que diz respeito a uma epistemologia colonizadora e imperialista, e a explicação está em uma perspectiva bio-lógica que estabelece as configurações sociais ocidentais.

Isso significa que as características físicas dos corpos definem as hierarquias de poder. Nas palavras de Oyěwùmí (2021, p. 16), “essa lógica cultural é, na realidade, uma ‘bio-lógica’. Categorias sociais como ‘mulher’ são baseadas em um tipo de corpo e são elaboradas em relação, e em oposição, a outra categoria: ‘homem’” [...]

Nesse sentido:

Mais especificamente, no caso Iorubá, as fêmeas tornaram – se subordinadas assim que foram “transformadas” em mulheres – uma categoria incorporada e homogeneizada. Assim, por definição, eles se tornaram invisíveis. **O sistema de senioridade pré-colonial Iorubá foi substituído por um sistema europeu de hierarquia dos sexos, no qual o sexo feminino é sempre inferior e subordinado ao sexo masculino** [grifo nosso] (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 227).

A partir da existência ou não de determinados órgão sexuais, na ótica bio-lógica, são definidas a capacidade intelectual, a força física, as profissões, bem como a seleção de quem irá ocupar espaço em lugares fundamentais para a tomada de decisões na esfera política. Oyěwùmí (2021) cita como exemplos os termos adotados pelas línguas euro-norte-centradas nas profissões: piloto feminino, chef-mulher, presidente, dentro outros.

Os feminismos, em meio aos seus múltiplos movimentos pendulares, tentaram separar o sexo e o gênero, definindo o primeiro enquanto biológico e o segundo interpretado a partir de um constructo cultural.

No entanto, para Oyěwùmí (2021, p. 37), tal tentativa resultou em fracasso, pois ambas as categorias se retroalimentam, já que são edificadas a partir de tijolos biológicos. “De fato, na experiência ocidental, a construção social e o determinismo biológico têm sido dois lados da mesma moeda, uma vez que ambas as ideias continuam se reforçando mutuamente (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 37)”.

O exercício de construção cultural a partir do gênero também produz interpretações biológicas. Assim, não apenas o gênero, mas o próprio sexo são arquiteturas culturais inseparáveis.

A exemplo da existência do termo “terceiro gênero”: se os constructos de gênero partem de uma bio-lógica, isto é, masculino e feminino, não faria sentido acrescentar uma terceira classificação generificada (LUGONES, 2019).

Os mapas bio-lógicos não são capazes de orientar muitas dinâmicas sociais não ocidentais, já que a maioria destas possuem interpretações de mundo autóctones que

destoam da lógica fragmentada cartesiana encerrada na visão eurobranca como único sentido válido para interpretar a realidade.

Na lógica Iorubá, por exemplo, os órgãos sexuais, as trocas sexuais e as funções reprodutivas não são determinantes para o estabelecimento de hierarquias sociais, uma vez que a anatomia não é um parâmetro para definir os papéis políticos, educativos e religiosos. Na verdade, existe um sistema de senioridade sujeito a constantes mudanças condicionadas à heterogeneidade sociocultural da Iorubilândia.

Para Oyèwùmí (2021, p. 226), a introdução da categoria mulher juntamente com o racismo foi um dos processos mais violentos perpetrados pelo processo de colonização e que perduraram mesmo com a retirada de tropas, governanças e estruturas jurídicas euro-norte-centradas na África.

O processo de inferiorização do nativo, que era a essência da colonização, estava ligado ao processo de entronizar a hegemonia masculina [...] Um dos valores vitorianos impostos pelos colonizadores foi o uso do tipo de corpo para delinear categorias sociais; e isso se manifestou na separação de sexos e na suposta inferioridade das fêmeas. O resultado foi a reconceitualização da história e dos costumes autóctones para refletirem essa nova tendência racial e de gênero dos europeus [grifo nosso] [...] (OYÈWÙMÍ, 2021, p. 226).

As Anafêmeas, palavra utilizada pela autora assim como as nomenclaturas Anamacho e Anatômico, passaram a serem excluídas das decisões econômicas, políticas e religiosas com a colonização. No entanto, isso não significa que as configurações sociais autóctones tenham sido completamente esfaceladas, mas sim que se concatenaram ao sistema de gênero.

Oyèwùmí (2021) adverte que seu estudo não pretende estabelecer generalizações. O continente africano é múltiplo e complexo, exigindo, portanto, estudos minuciosos que levem em consideração as especificidades de cada localidade. Universalizar as conclusões de uma investigação é tão grave quanto contaminar os estudos africanos com paradigmas ocidentais.

O grau com o qual a hierarquia de gênero se manifesta hoje nas instituições do Estado é diferente do grau em que aparece na família ou nas religiões autóctones. **Quão difundida é, quão profunda entre quais grupos sociais, quando e onde se manifestam são questões empíricas que exigem pesquisas, e não suposições inquestionáveis.** Uma questão relacionada é que quem pesquisa assumiu que os “costumes” atuais que encontram estão sempre enraizados em antigas tradições. **Eu sugiro que a atemporalidade não deve ser tida como natural; algumas delas são “novas tradições”** [grifo nosso] (OYÈWÙMÍ, 2021, p. 22).

Ao contrário do que muitas interpretações equivocadas apontam a respeito da obra de Oyěwùmí (2021), a mesma não nega a existência do sexismo e do patriarcado na sociedade Iorubá, embora realize um louvável esforço de construir uma genealogia do sistema de gênero em território africano, mapeando as brechas que o mesmo apresenta ao não conseguir eliminar por completo as arquiteturas sociais não generificadas das comunidades autóctones.

E. Nascimento (2009) cita Oyěwùmí (2021) como uma grande intelectual afrocentrada, uma vez que o seu estudo é negritado pelo sentido afrocêntrico de centralidade. Ou seja, as populações racializadas estão no âmago de suas análises sociológicas.

A experiência social não generificada Iorubá é extremamente cara para a compreensão das dinâmicas socioculturais experimentadas pelo Brasil, país que vivenciou a diáspora, recebendo principalmente etnias nigerianas, com destaque para os povos iorubás (A, NASCIMENTO, 2009).

As culturas e ancestralidades brasileiras estão, assim, repletas das vivências destas comunidades autóctones amalgamadas a práticas transculturais com outros povos pan-africanas e indígenas.

Assim, não há dúvida de que os escritos de Lugones (2019), enriquecidos com as contribuições de antropólogas e sociólogas como Oyěwùmí (2021), manifestem seu esforço de estudar inúmeras comunidades indígenas e africanas divorciadas de uma biológica binária.

Este exercício cartográfico de desgenerificar os referenciais teóricos antropológicos, no entanto, em nosso ponto de vista, assim como os escritos de Quijano (2005), mantém uma lógica geográfica segregacionista que desperdiça os ricos processos de transversalidades experimentados pelos povos indígenas e africanos, fundamentais para uma compreensão maturada das relações de gênero, raça e sexualidades na América Latina, ainda que a própria intelectual reforce o debate sobre:

[...] o surgimento de novas identidades geoculturais e sociais. “América” e “Europeu” estão entre essas novas identidades geoculturais; “europeu,” “índio,” “africano” estão entre as identidades “raciais.” Essa classificação é a expressão mais profunda e duradoura da dominação colonial [...] (LUGONES, 2019, p. 64).

Talvez seja a dificuldade em traduzir os atravessamentos entre as colonizadas indígenas e diaspóricas uma possível hipótese que pode justificar as rusgas entre Rita

Segato (2021) e Oyěwùmí (2021) sobre a existência ou não do patriarcado nos territórios não ocidentais antes da colonização europeia e que foram expostos na II Jornada de Feminismos Decoloniais em Questão, promovida pelo grupo de Estudos Decoloniais Carolina Maria de Jesus, organizado pelas professoras Suzana de Castro, da UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, e Caroline Marim, da UFPE - Universidade Federal de Pernambuco, que ocorreu no período de 28 de junho a 2 de julho, em 2021.

A antropóloga argentina, ao realizar uma das principais conferências do evento, proferiu um discurso cuja interpretação levava a concluir que os estudos da pesquisadora nigeriana estavam equivocados com relação à ausência de relações patriarcais na sociedade Iorubá.

O filósofo Wanderson Flor do Nascimento (2019) publica, dois anos antes de ocorrer a II Jornada de Feminismos Decoloniais, um interessante artigo intitulado **Oyèrónkẹ Oyěwùmí: Potências filosóficas de uma reflexão**, texto em que elenca as principais críticas feitas por Rita Segato ao livro **A invenção das mulheres**, ao mesmo tempo em que apresenta uma série de argumentos a favor das teses levantadas pela intelectual africana, e conclui que é necessário levar em consideração que ambas adotam perspectivas distintas para interpretar a sociedade Iorubá.

Segundo ele, Rita Segato está interessada em compreender de que forma a expansão das religiões Iorubás, através da diáspora, está relacionada com uma construção não essencialista das identidades de gênero.

A intelectual argentina interpreta que Oyěwùmí (2021) adota o conceito de dimorfismo em um sentido biológico para descrever *obìnrin* e *òkùnrin* e por isso afirmar que “os termos de gênero permanecem como um idioma para relações sociais e organizam alguns aspectos da interação social, independentemente do corpo” (W. NASCIMENTO, 2019, p. 20).

Para a feminista decolonial, as interpretações africanas são filosóficas e espirituais. As dimensões biológicas e raciais contam apenas no contexto do processo diaspórico e conseqüentemente na chegada das populações africanas escravizadas no “novo mundo.” Assim, não considera inovadoras as teses levantadas por Oyěwùmí (2021).

Segato questiona os motivos que justificam a existência de órgãos sexuais nas estátuas das divindades africanas, apostando que as mesmas definem os papéis de gêneros e os papéis sexuais nos rituais.

Em sua percepção, “em vez de uma expressão da inexistência de gênero, essas características dos orixás descritas por Oyěwùmí revelariam uma concepção particular de gênero e um ‘discurso político construído em termos de gênero’ (W. NASCIMENTO, 2021, p. 19).

Assim, em sua visão, a intelectual nigeriana também estaria equivocada ao apontar que *Olódùmarè* não possui gênero, já que seria impossível que divindades religiosas não tivessem características humanas.

Ao discutir a interpretação de Oyěwùmí sobre *Olódùmarè*, a divindade suprema *Iorubá*, Segato [...] nota que a autora nigeriana o descreve como um ser sem gênero e sem características humanas. **E chama a atenção para o fato de que Oyěwùmí não oferece evidências para essa descrição, enfatizando que uma divindade suprema não antropomórfica seria rara na história das religiões** [grifo nosso] [...] (W. NASCIMENTO, 2021, p. 19).

Para Segato, não há dúvidas de que as sociedades Iorubás sempre foram guiadas por uma lógica patriarcal. Os matrimônios estabelecidos entre *Ayas* e *Okos*, que correspondiam respectivamente às Anafêmeas e aos Anamachos, são uma das maiores evidências, uma vez que esses últimos só poderiam assumir o papel de “esposa” em meio às relações estabelecidas com os ancestrais.

Diante de tais críticas levantadas pela intelectual argentina, W. Nascimento (2021, p. 20) considera que a pesquisa de Oyěwùmí (2021) apresenta componentes suficientes para rebatê-las. “Parece que precisamos buscar elementos não apenas na língua e nas instituições descritas por Oyěwùmí, mas também **nas projeções e manutenções dos sistemas de crenças iorubás na diáspora**”.

Importante enfatizar que a intelectual africana retrata uma conjuntura social Iorubá que já estava sofrendo profundas influências do cristianismo e do islamismo, principalmente por conta da língua inglesa que se infiltra nos tecidos socioculturais africanos. É a partir dos escritos europeus, portanto, que *Olódùmarè* passa a ser vista como uma figura masculina.

Rita Segato não parece levar em consideração que as populações Iorubás que chegaram à América Latina, em condição de escravização, já haviam sofrido a colonização.

Portanto, não há como saber que aspectos socioculturais são exclusivos das sociedades autóctones africanas. Nesse sentido, a existência de uma suposta lógica patriarcal não pode estar dissociada da própria violência colonial.

Partindo desta máxima, não há vantagens exclusivas para os Anamachos no âmbito dos matrimônios entre *Ayas* e *Okos*, uma vez que os enlaces só garantiam o direito às trocas sexuais, blindando o direito ao acúmulo de bens e de propriedades principalmente para as *Anafêmeas*.

Sobre o fato de os *Anamachos* assumirem a posição de *Ayas* nos casamentos consumados com os Orixás, Oyèwùmí (2021) destaca que as sociedades **Iorubás** não eram seculares, pois a religião predominava em todos os espaços cruciais para a tomada de decisões.

O ponto de vista escolhido por Rita Segato, ou seja, a perspectiva do gênero precisa ser encarada com cautela, uma vez que não é a única ótica válida para analisar dinâmicas socioculturais tão complexas, como demonstra brilhantemente Oyèrónké Oyèwùmí.

A intelectual nigeriana mostra que é possível separar o gênero da anatomia e das funções reprodutivas, destacando que estas últimas, ainda que fundamentais, não são suficientes para estabelecer hierarquias nas sociedades Iorubás.

Oyèwùmí parece notar que há várias representações possíveis dos corpos e suas funções e que o gênero é apenas uma delas. No caso da relação entre corpo, reprodução e gênero, nossa autora parece reivindicar a possibilidade de desligar a procriação, enquanto função corporal, das relações sociais de hierarquia opressiva. Se lermos essa possibilidade por sua antropologia filosófica, poderemos pensar que nem toda função corporal, incluindo a reprodução, precisa ser lida como marcador de uma relação de poder de tipo generificado. **Embora os papéis reprodutivos permaneçam, como afirma Rita Segato (2003, p. 341), “colados, vinculados, colapsados, fundidos ao corpo”, não haveria motivos para pensar que, entre os Iorubás anteriores à colonização, esse corpo precise ser lido de modo sempre generificado, ao menos antes da colonização [grifo nosso] (W. NASCIMENTO, 2021, p. 21).**

Sobre a questão do dimorfismo, ainda para W. Nascimento, não há dúvida de que Segato comete equívocos ao não tomar o cuidado de visitar as fontes que fundamentaram a interpretação de Oyèwùmí (2021) sobre o termo.

Assim, “Oyèwùmí procura distanciar a descrição de *Obìnrin* e *Òkùnrin* como marcada por um determinismo biológico e não uma suposição de outras partes envolvidas no processo reprodutivo” (W. NASCIMENTO, 2021, p. 22).

Nesse sentido, pensamos que a fala de Segato aciona um alerta: a necessidade de não universalizarmos perspectivas teóricas, uma das principais críticas que são feitas às feministas pós-coloniais, inclusive pelas próprias intelectuais que se intitulam feministas decoloniais.

Assim, Curiel (2019) adverte que nem sempre as nomenclaturas estão blindadas de incoerências. “Creio que muitas feministas decoloniais não têm uma prática política nos movimentos sociais – muitíssimas!” (TEIXEIRA; SILVA; FIGUEIREDO, 2017, p. 120).

Nessa direção, concordamos com W. Nascimento (2021, p. 26):

[...] Uma autora nigeriana, **Iorubá**, negra, traz uma instigante abordagem que está inscrita em um marco político do pensamento, que demanda que levemos em consideração a abordagem africana ao pensarmos o continente africano [...] **Pode parecer que se está fazendo uma defesa essencialista do que seja próprio da África. Mas parece que é mais uma estratégia de tornar visível uma produção que é sistematicamente ignorada e desautorizada, como se as tradições africanas não pudessem pensar sobre a própria história e estruturação social do continente africano.** Eu não penso que se deva ignorar tudo o que foi produzido fora do continente africano sobre a África, **mas sustento que uma de nossas tarefas políticas em relação ao enfrentamento aos lastros do eurocentrismo nos estudos sobre o velho continente negro é exatamente combater o apagamento das vozes africanas** [grifo nosso].

Em nossa interpretação, Segato pratica uma incoerência ao tentar deslegitimar uma importante pesquisa escrita por uma intelectual africana. Enquanto feminista decolonial, a antropóloga latino-americana jamais deveria colocar os seus estudos como única referência para compreender as relações de raça e de gênero, como se estivesse no ponto zero do que vem a ser a própria decolonialidade, principalmente por ser uma das responsáveis por cunhar um sentido plural de historicidades, preceito que defende uma autonomia cultural por parte de sociedades autóctones.

Nessa direção, “[...] não é possível separar uma epistemologia de uma sociologia do conhecimento sem riscos analíticos graves. A importação acrítica de categorias pode ser tão ou mais danosa que uma ausência de autocrítica [...]” (W.NASCIMENTO, 2021, p. 26).

Pensamos que tal dilema referente à existência ou não do patriarcado no período pré-intrusão é um sintoma de uma interpretação que, embora busque descolonizar as ciências humanas e os próprios estudos feministas, segrega as geografias, contribuindo para o encobrimento dos atravessamentos experimentados pela África e América Latina que precedem ao surgimento da própria modernidade.

Tais transversalidades indígenas e africanas precisam estar negritadas nas ciências humanas anticoloniais. Oyěwùmí (2021) também participou da mesma Jornada sobre Feminismos Decoloniais e fez uma importante provocação: os estudos decoloniais não podem apenas se deter às experiências dos povos originários, ainda que sejam cruciais.

Principalmente quando, acrescentamos, olhamos para a demografia da sociedade brasileira onde mais de 54% da sua população é negra, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (JORNAL DA USP, 2020).

Os intercâmbios já cientificamente comprovados entre indígenas e africanos e que ajudam a (re)contar a história da América Latina podem justificar as heterogêneas configurações sociais e culturais da continente e isso inclui as relações patriarcais.

A hipótese que levantamos, advertindo para a necessidade de maior aprofundamento, é que coexistiram/coexistem, antes da colonização, tanto comunidades regidas por um patriarcado de baixa frequência quanto as que desconheciam completamente as lógicas binárias de feminino e masculino. Por isso, a necessidade de realizar uma sociologia do conhecimento sobre as epistemologias diaspóricas que circulam no território latino.

Embora Oyèwùmí (2021, p. 20) tenha realizado o seu estudo em solo africano, expõe reflexões investigativas que podem servir de lição na condução das pesquisas realizadas na América Latina, visto que estes dois continentes não só encontram na experiência da diáspora um forte elo, mas também comungam de uma heterogeneidade cultural extraordinária.

Destacamos algumas lições que podemos aprender com as investigações da intelectual nigeriana.

A primeira é através da imposição acrítica, sobre culturas africanas, de categorias conceituais supostamente objetivas e teorias cuja origem e constituição estão ligadas à cultura ocidental. **A segunda é o que chamo de teoria amalgamada da África – cujo resultado é a homogeneização desenfreada das culturas africanas, mesmo quando está nítido que essas culturas não compartilham instituições ou histórias idênticas [...]** [grifo nosso] (OYÈWÙMÍ, 2021, p. 20).

Acreditamos que temos muito a ganhar se aprofundarmos as investigações sobre as transversalidades indígenas e africanas, mapeando as trocas de conhecimentos, afetividades, cosmogonias, lutas anticoloniais, conflitos, bem como as coproduções artísticas, medicinais e cosmológicas.

Nos textos de Lugones (2019), há algumas pistas sobre a complexidade dessas relações, e que parecem passar despercebidos pela própria autora, como a menção sobre os povos Iroqueses, indígenas da América do Norte, que foram manipulados a votar a favor da retirada dos direitos de mulheres e negras/os ao serem cooptados por missionários Europeus.

Obviamente que a atual conjuntura política, social e cultural da África é bem distinta à da América Latina. Mas uma visão afrocentrada também bebe dos ensinamentos do passado e da jornada diaspórica que corta o Atlântico, subvertendo uma cronologia de tempo linear ocidental a fim de buscar conexões com as/os ancestrais que constituíram os pluriculturais povos originários do continente latino-americano e que, por isso, são as/os legítimas/os donas/os de uma terra [re]desenhada em meio a constante comunhão/conflito/negociação.

3 AFROCENTRICIDADE COMO A ESCOLHA DE UM CAMINHO METODOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO ANTICOLONIAIS

Haverá erros ou equívocos inevitáveis na busca de racionalidade do nosso sistema de valores, no esforço de definição de nós mesmos e de nosso caminho futuro. Não importa. Durante séculos temos carregado o peso dos crimes e dos erros do eurocentrismo “científico”, seus dogmas impostos em nossa carne com marcas ígneas de verdade definitiva. Agora devolvemos ao obstinado segmento ‘branco’ da sociedade brasileira suas mentiras, sua ideologia de supremacismo europeu, a lavagem cerebral que pretendia tirar nossa humanidade, nossa identidade, nossa dignidade, nossa liberdade. Proclamando a falência da colonização mental eurocentrista, celebramos o advento da libertação quilombista.
(A. NASCIMENTO, 2009, p. 206).

A história da ciência está incompleta. Por isso podemos considerar que existe uma historicidade científica plural que foi eclipsada pela geopolítica do conhecimento euro/norte/centrada.

Ao buscarmos parâmetros sobre a história da ciência, constatamos que um dos principais expoentes da revolução científica foi Galileu Galilei, que lançou importantes teses matematicamente elaboradas além de sofisticadas técnicas e instrumentos científicos, a exemplo do telescópio.

O conceito de ciência, para Koyré (1991), pode ser interpretado a partir de vários ângulos, mas existem aspectos que são inerentes ao sentido de cientificidade, como a utilização de instrumentos tecnológicos e a formulação de teorias.

No período grego até uma boa parte da idade média, de acordo com a historiografia positivista branca, a ação científica consistia em descrever os fenômenos terrestres e associá-los aos acontecimentos celestes a partir de uma perspectiva integralmente metafísica.

Com a revolução cultural e o renascimento na alta Idade Média, o universo não mais é visto como um corpo celeste fechado, como pensava Aristóteles, passando a ser considerada a sua infinitude, além de ganhar interpretações matematicamente elaboradas por Galileu Galilei, Kepler, dentre outros.

Galileu não só se destacou por elaborar instrumentos científicos complexos, como também assumiu a autoria do conceito de Inércia e resgatou a teoria heliocêntrica de Copérnico. Tais descobertas lhe custaram um interrogatório pela Santa Inquisição sob a acusação de ser um herege, já que era praticante do catolicismo.

Atitudes como a experimentação, observação e formulação teóricas consolidam uma racionalidade científica instrumental capaz de não apenas descrever, mas também de compreender os fenômenos, tornando possível, por meio de uma liturgia científica, a manipulação da própria natureza.

Artigos, teses e dissertações que se debruçam sobre a história da ciência apontam a profunda influência de Platão nas elaborações matemáticas de Galileu.

[...] inicialmente os mitos foram racionalizados pela filosofia da antiguidade, e **as ideias de Platão e Aristóteles foram fundamentais para se estabelecer as teorias constituídas durante a Revolução Científica**. Está em Platão e Aristóteles a necessidade de Galileu, Newton, Descartes, entre outros filósofos naturais do século XVII fazerem uso da geometria euclidiana para explicar suas hipóteses e teorias [grifo nosso] (SILVA; SILVA, 2013, p. 92).

Assim, propomos os questionamentos referentes à primazia da Europa na revolução científica do século XVII. Como aponta o excerto anterior, é inegável a influência platônica e aristotélica nas ideias de Galileu, Newton e Descartes.

Acompanharemos brevemente as elaborações teóricas desses filósofos gregos a partir do livro *O legado roubado*, do intelectual guianense George James (1954, p. 101), produção que apresenta teses como a importância da Teologia *Menfita*¹³ enquanto “fonte da filosofia Grega ou da ciência primitiva, assim [...] como a base da crença científica moderna”.

Em sua obra, o historiador nascido em Georgetown-Guiana, apresenta argumentos consistentes que sustentam a tese de que a filosofia grega, considerada como precursora do conhecimento ocidental e da religião judaico-cristã, nada mais é do que um plágio do pensamento africano.

Atentemos para as seguintes informações presentes nas notas iniciais do livro do intelectual guianense:

O Legado Roubado foi escrito durante a permanência do Dr. James na Universidade de Arkansas em Pine Bluff. **Até hoje não há, nem mesmo uma cópia do livro na biblioteca da universidade. Não há nenhuma estátua ou busto do Dr. James no campus. Não há, nem mesmo um certificado que**

¹³ [...] se compararmos esta cosmologia egípcia com a Hipótese Nebular de Laplace, iríamos encontrar semelhanças muito marcantes nos dois contextos. [...] De acordo com o contexto da teologia Menfita, o Deus criador era o Deus sol ou Deus Fogo Atum (Atom), que nomeou quatro pares de partes do seu próprio corpo, de onde Deuses vieram adiante. Mas Atum (Atom), juntamente com os Oito Deuses Criados compuseram a Enéade ou Divindade de Nove [Godhead of Nine]: uma semelhança muito marcante com a ciência moderna que ensina que há nove planetas maiores. Podemos agora resumir essas semelhanças:- (a) O Deus criador em ambas as cosmologias egípcias criou Deuses de parte de si mesmo. c) O número de Deuses são nove e correspondem com os nove planetas principais. Estas semelhanças tornam evidentes que Laplace obteve sua hipótese da Teologia Menfita ou outras fontes Egípcias (JAMES, 1954, p. 102).

note a experiência do Dr. James ou mesmo que ele viveu. Isto em uma faculdade historicamente preta! A trágica morte do Dr. James, em circunstâncias misteriosas, supostamente, veio logo após a publicação de *o Legado Roubadado* [...] [grifo nosso] (NOTAS INICIAIS DE O LEGADO ROUBADO, 1954).

As circunstâncias misteriosas que levam à morte de G. James logo após a publicação do livro são uma provável evidência de que os circuitos acadêmicos euro/norte centrados sentem-se profundamente ameaçados pela afrocentricidade.

Assim como buscaram relegar o intelectual guianense ao esquecimento, também procuraram, ainda que infrutiferamente, derrubar a constatação revelada por parte das pesquisas de Cheikh Anta Diop, lançadas na década de 1960, de que os povos originários egípcios eram negros e africanos.

Os pesquisadores eurobrancos logo perceberam nos anos de 1980, período que a afrocentricidade se consolida como uma metodologia de pesquisa, que as/os intelectuais afrocentrados apresentavam uma rotina acadêmica bastante disciplinada, capazes de esgrimir com maestria argumentos primorosos em debates acalorados.

Nessa direção, G. James parte de três princípios: a) os filósofos gregos cobiçavam a teoria da salvação egípcia; b) o mapeamento dos pontos de identificação entre as filosofias grega e egípcia; e c) os mistérios egípcios anulariam a legitimidade da filosofia grega (PONTES, 2021).

Os gregos viviam em um contexto conturbado e marcado, do ponto de vista interno, por muitos conflitos ao passo em que, externamente, protagonizavam inúmeros embates com os Persas. Tal conjuntura turbulenta dificilmente permitiria que seus pensadores dedicassem uma boa parte do tempo para o estudo, o exercício do pensamento e o hábito de escrever.

O Egito Antigo colonizou a Grécia, demonstrando o elevado grau de desenvolvimento da civilização egípcia com relação aos helênicos; os escritos de G. James (1954) nos levam a supor que essa colonização não era um sinônimo de submissão e de genocídio.

Há muitos indícios que comprovam a grande progressão cultural e intelectual experimentada pelos gregos graças à influência egípcia. Dessa forma, a empreitada colonizadora conseguiu “apregoar valores científicos, éticos, filosóficos, políticos a essa sociedade que desconhecia muito dos elementos básicos que hoje são equivocadamente atribuídos aos gregos” (PONTES, 2021, p. 235).

Havia um desejo por parte dos gregos de migrarem para o Egito antigo. Algo que só foi viabilizado quando o Faraó *Amasis* assumiu o controle do território egípcio e convocou cidadãos gregos para engrossar as fileiras de mercenários no exército da civilização egípcia. Mas uma abertura radical ocorreu de fato quando os persas dominaram o Egito.

Assim, filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles, Anaximandro, Pitágoras e tantos outros tiveram acesso aos chamados Mistérios Egípcios. Na verdade, pode-se dizer que foram educados por uma primorosa pedagogia africana constituída pelas seguintes etapas de aprendizagem:

[...] segundo G. James, primeiro são (1) os Mortais, ou seja, estudantes, estagiários que estavam sendo instruídos, mas que ainda não tinham experimentado a visão interior. Podemos pensar que a visão interior seria o “conhecimento de si,” algo presente na frente dos templos Egípcios. **Conhece a ti mesmo frase “destinada” a Sócrates.** (2) os inteligentes, ou seja, aqueles que tinham alcançado a visão interior, e tinham recebido mente ou *nous* e (3) os criadores ou filhos da luz, que haviam se identificado com ou se unido com a luz (ou seja, a verdadeira consciência espiritual) algo também presente a posteriori na filosofia socrática conhecido como também trazer a luz as ideias, como era conhecido Sócrates, o parteiro de ideias) [grifo nosso] (PONTES, 2021, p. 234).

Além do acesso aos mistérios egípcios, os helênicos aprenderam sobre várias disciplinas como matemática, lógica, engenharia, medicina, artes, gramática, retórica e astronomia. “Os gregos foram educados pelos africanos, isso é difícil para o ocidente admitir, afinal, vive-se uma disputa epistemológica” (PONTES, 2021, p. 234).

A pedagogia egípcia/africana objetivava, por meio do conhecimento, purificar o espírito, em um sentido de estar em sintonia com uma vida regida por princípios morais e éticos, o *Maat*.

Seguindo um caminho metodológico nada tradicional, George James (1954) elabora três etapas de investigação para demonstrar que os verdadeiros patronos do pensamento ocidental foram os educadores egípcios/africanos, sendo as mesmas: A) traçar uma biografia dos principais filósofos gregos; B) explicar as suas formulações filosóficas; C) realizar um cruzamento entre as histórias de vida dos intelectuais helênicos e as suas construções teóricas.

Aristóteles, por exemplo, foi encarregado pelo imperador Alexandre, o Grande, de gerenciar a biblioteca de Alexandria. A história a respeito da constituição do acervo alexandrino já é bastante conhecida, sendo fruto do sequestro de manuscritos e obras de muitas civilizações como a Egípcia.

Ao ser agraciado com esse cargo, Aristóteles passa a ter:

[...] acesso aos milhares de anos de conhecimento acumulados pelos egípcios e começa a escrever a diversidade de obras. **O principal argumento sustentado por George James é que seria impossível uma única pessoa escrever tantos livros em uma única vida sobre conhecimentos tão diversificados**, sem ao menos ter tido contato com esse conhecimento já acumulado e registrado [grifo nosso] (PONTES, 2019, p. 236).

As doutrinas Egípcias de demiurgo e motor imóvel que foram atribuídas a Platão e Aristóteles fazem parte da Teologia africana Menfita, a qual explica a origem do universo a partir dos Deuses Ptah e Atum, que abriga em seu próprio corpo um panteão de outras Deusas e Deuses e que influenciam diretamente nas teorias astronômicas que serão inauguradas pela ciência moderna.

Muitos preceitos egípcios recheiam o livro e não são difíceis de ser encontrados nas produções intelectuais gregas, mas sem receberem os devidos créditos. Para G. James (1954), é nítida a necessidade de um movimento de reparação histórica. Os processos pedagógicos e os livros didáticos cometem grandes equívocos ao atribuírem à civilização grega o berço do conhecimento.

Agora que tem sido demonstrado que a filosofia e as artes e ciências foram legados à civilização pelo povo do Norte de África e não pelo povo da Grécia; o pêndulo do louvor e honra é conveniente à mudança do povo da Grécia para os povos do continente Africano, que são os herdeiros legítimos de tal louvor e honra. Isso vai significar uma tremenda mudança na opinião pública mundial, e atitude, para todos os povos e raças que aceitam a nova filosofia de redenção Africana, ou seja, a verdade de que os Gregos não foram os autores da Filosofia Grega; mas as pessoas do Norte de África; mudaria sua opinião de uma de desrespeito para uma de respeito pelas pessoas Pretas em todo o mundo [...] Isso também vai significar uma mudança mais importante na mentalidade das pessoas Pretas: uma mudança de um complexo de inferioridade, para a realização e consciência de sua igualdade com todos os outros grandes povos do mundo, que construíram grandes civilizações [...] [grifo nosso] (JAMES, 1954, p. 106).

Assim, munido de impecáveis evidências históricas, George James nos mostra que a revolução científica que cristalizou o mito da modernidade só foi possível graças à civilização africana.

Cheikh Anta Diop comprovou a existência de dois berços da civilização: o meridional e o setentrional. Os compêndios de metodologia científica sistematizam apenas os paradigmas oriundos do norte global, ou seja, o lado setentrional, caracterizado por ser xenofóbico, androcêntrico, cartesiano e caucasiano. Nessa última perspectiva se encaixam paradigmas como o positivismo.

Podemos considerar que o movimento de descobrimento dos **paradigmas do sul global/setentrional é recente**; preceitos paradigmáticos transculturais, baseados no matriarcado, antirracistas e anticoloniais ainda não ocupam os centros dos circuitos acadêmicos brasileiros, exclusão que é sinônimo de um grande desperdício epistemológico.

Dentre esses destacamos a afrocentricidade, uma abordagem epistemológica que não pretende cair nas armadilhas do ortodoxismo. Seus objetivos transcendem a garantia de uma agenda de pesquisa construída com maestria, mostrando que a fundação do conhecimento se dá por um rico constructo matrilinear. Por isso o paradigma afrocentrado deve a sua existência às racionalidades das mulheres racializadas.

Assim:

[...] incluem os amplos referenciais políticos e militares de **líderes africanas como a rainha Hatshepsut do antigo Kemet (Egito), as Candaces da Etiópia, a rainha Nzinga da Angola, Yaa Asantewa de Gana e a rainha Amina da Nigéria**. A classe, a independência irredutível e a habilidade em estratégia militar caracterizaram todas essas mulheres [grifo nosso] [...] (BANKOLE, 2009, p. 271).

Pautada nos valores éticos e filosóficos egípcios e africanos conhecidos como **MAAT**.¹⁴ Em seu entendimento, a ciência e a política andam de mãos dadas. Nesse sentido, a afrocentricidade é uma metodologia responsável por nutrir cientificamente as práticas de enfrentamento ao racismo estrutural, protagonizadas pelas comunidades tradicionais, diaspóricas e movimentos sociais.

O paradigma afrocentrado apresenta robustos argumentos que comprovam que as epistemologias equivocadamente classificadas como ocidentais são meridionais, insulares, negras, indígenas, Mulheristas, quilombistas e anticoloniais. Nessa direção, o seguinte questionamento é suscitado: quando e de que forma estas epistemologias foram embranquecidas, ocidentalizadas e monopolizadas pelo norte global? Questão que, em nosso ponto de vista, a afrocentricidade procura responder.

Nesse sentido, pensar em pedagogias amefricanas, em uma ótica afrocentrada, é compreender que não se tratam apenas de métodos e didáticas que propiciem momentos

¹⁴ Maat foi um princípio dinâmico que inaugura o tempo. Portanto, ela é a condição para que a existência seja mantida. Pelo livre arbítrio o [a] homem [mulher] se reconecta com os preceitos da deusa, que ao encerrar Retidão, Ordem e Justiça pede apenas que cada ser da natureza se harmonize ao exato papel que foi designado a empenhar na ordem do universo das coisas criadas. Ao contrário das religiões oriundas do judaísmo, o paraíso não é algo a ser alcançado, mas sim revisitado por aqueles que foram criados da partilha de Rá, e que trilhando o caminho dos valores desenhados por Maat poderiam viver a suprema felicidade inscrita na própria essência do homem egípcio (CAMARA, 2011, p. 104).

de ensino e aprendizagem. Mas de diretrizes que realizam uma investigação científica sobre as teorias e práticas da educação em diálogo com as vivências de movimentos de mulheres amazônidas, definindo os rumos de processos educativos dispostos a combater o supremacismo eurobranco, o racismo e o patriarcado.

As seções teóricas, assim como a metodológica, buscam apresentar tais diretrizes que se materializam em objetivos sócio-políticos e que são o ponto de partida para a análise dos processos de ensino e aprendizagem que realizaremos no trabalho de campo.

3.1 Afrocentricidade: um paradigma que não pretende ser ortodoxo

Não hesitamos em escolher a Afrocentricidade como paradigma para conduzir os caminhos desta pesquisa. Importante ressaltar que, ao contrário da lógica ocidental, o pensamento afrocêntrico não deve ser encarado a partir de uma ótica biológica. Afinal, se para o eurocentrismo é o biológico que define o cultural, na visão das sociedades não ocidentais, conforme já mencionamos em seções anteriores, é o cultural que define o biológico (E. NASCIMENTO, 2009).

Isso significa que não podemos cair na armadilha de acreditar que o paradigma afrocentrado está exclusivamente localizado nas pesquisas realizadas com as sociedades africanas. Muitos dos seus elementos podem tranquilamente servir como parâmetros para a elaboração de metodologias dispostas a se divorciar de enfoques brancocêntricos e cartesianos no contexto brasileiro, especificamente o amazônico.

Por isso, concordamos com a seguinte análise de Rabaka (2009, p. 135):

[...] a afrocentricidade não tem base biológica nem está condicionada pela cor da pele. Nada tem que ver com as discussões genéricas, entre pessoas de ascendência africana ou não, sobre a África e sua história, sua cultura, suas sociedades, suas religiões, suas organizações políticas e assim por diante. **E não deve ser confundida com as “teorias melanistas” as quais são biologicamente determinadas, extremamente reacionárias e, portanto, perigosas para os africanos e para a humanidade como um todo** [grifo nosso] (RABAKA, 2009, p. 137).

Como aponta E. Nascimento (2009), se não fosse o eurocentrismo e o imperialismo norte-americano, certamente que não haveria a necessidade de estarmos debatendo sobre o paradigma afrocentrado.

O afrocentrismo deve ser interpretado como um ponto de partida, uma atitude e uma intenção, dentre muitas outras, dispostas a assumir uma luta contra a supremacia branca e que, por isso, coloca as populações não brancas, sejam elas indígenas ou negras,

em uma condição de agência com relação às suas imagens culturais, identidades, racionalidades, garantindo o direito à autonomia desses povos em todos os processos de tomada de decisões que interferem diretamente as suas vidas.

Sabemos que desde o século das luzes, o padrão de poder global Euro-nortecentrado monopolizou as narrativas, as cosmo-sensações e as supraracionalidades dos povos indígenas e africanos.

A branquidade se julga superior, colocando os povos de pele vermelha e negra em uma condição animalésca, associando as tonalidades das suas epidermes a doenças e a estigmas, de modo a considerá-los como povos adâmicos, ou seja, não humanos.

Para Mazama (2009), certamente que de todas as violências que a supremacia branca derramou sobre os povos indígenas e africanos, seja no âmbito comunitário, político ou econômico, a mais perversa é a que corresponde ao encadeamento mental que violenta as memórias, a autoestima e a saúde psicológica das pessoas racializadas.

Ao apostar na Afrocentricidade como importante instrumento de enfrentamento a este encadeamento mental, ainda para o intelectual, o primeiro passo implica em reconhecê-la como um paradigma de fato. Tese que não chega a ser uma unanimidade nem mesmo entre os intelectuais racializados das periferias do mundo, ainda que o pensamento afrocêntrico tenha se consagrado como um elementar componente de investigação em muitas universidades no final do século XX.

3.2 (Re)Definindo um paradigma

Thomas Kuhn, enquanto filósofo da ciência, buscava compreender de que forma crenças e práticas científicas disputam uma posição dominante no campo do conhecimento. A princípio, essas discussões se concentravam na esfera das ciências exatas, mas não demorou muito para que povoassem os debates desenvolvidos pelas ciências da humanidade. A partir da linguística, o filósofo irá sistematizar 21 definições para estabelecer o conceito de paradigma (MAZAMA, 2009, p.114).

O conceito de paradigma é indubitavelmente ambíguo e recebeu múltiplas definições desde que foi proposto por Thomas Khun em 1962 [...] Khun tomou o termo emprestado da linguística, na qual paradigma se refere a uma classe de itens linguísticos, lexicais ou gramaticais, que estão em uma distribuição complementar. Sua intenção, como filósofo da ciência, era mostrar de que maneira um modo particular de pensamento e prática científicos se torna aceito/ou dominante, sendo assim rotulado como “ciência normal” e podendo ser, subsequentemente, deslocado por um novo modo em competição por status normativo ou reconhecimento disciplinar [...]

Um paradigma possui duas dimensões: cognitiva e estrutural. A primeira se ramifica em três aspectos: metafísico, sociológico e exemplar. A segunda, por seu turno, nada mais é do que a forma como as três ramificações anteriores materializam-se através das práticas científicas.

A ramificação metafísica corresponde a um conjunto de crenças que orchestra uma prática científica. A sociológica, por sua vez, implica em uma série de hábitos compartilhados por uma comunidade científica.

Finalmente, a exemplar representa os desafios que as/os cientistas experimentam ao elaborarem caminhos metodológicos que possam elucidar problemas, arquitetando novas teorias frente a desafios impostos pelos fenômenos naturais e sociais.

No entanto, na visão de Ama Mazama (2009), quando se trata do paradigma afrocentrado, não bastam apenas as dimensões cognitivas e estruturais. Uma terceira deve ser levada em conta: a funcional. Para explicar a dimensão funcional de um paradigma, Ama Mazama (2009) recorre às memórias correspondentes aos rituais religiosos cultivados por sociedades africanas na antiguidade (África clássica).

Em meio às cerimônias de culto às suas e aos seus ancestrais, era comum que essas comunidades esculpisse estátuas. Todas essas esculturas tinham rostos modelados de modo a manifestarem expressões com os lábios abertos.

Na lógica que embala as religiões de matriz africana, esses *totens* já não simbolizavam objetos inanimados, mas poderosas entidades prontas para proteger uma determinada comunidade, já que as suas bocas abertas serviam de porta de entrada para os bons fluidos.

Essas memórias ancestrais são metáforas que nos levam a refletir sobre as nossas apostas metodológicas. Não basta que um paradigma tenha dimensões estruturais e cognitivas consolidadas se não apresenta uma função para uma determinada comunidade.

Ama Mazama nos instiga a questionar enquanto pesquisadoras/es, e acrescentamos, que realizam investigações na Amazônia, se os paradigmas que escolhemos para compor as nossas agendas de pesquisa fazem algum sentido para as comunidades com as quais dialogamos, sejam os quilombos urbanos, as aldeias, as comunidades ribeirinhas ou periféricas.

Em nosso entendimento, não há dúvida de que os conhecimentos ancestrais das comunidades tradicionais devem ser protagonizados. No entanto, isso não significa que o acesso ao conhecimento científico sistematizado seja negado às populações negras e indígenas.

A transmissão e assimilação de conhecimentos construídos por mestres africanas/os é um direito pedagógico e político dos movimentos sociais, aldeias e quilombos.

Uma pedagogia afrocentrada deve garantir que as populações negras e indígenas tenham uma postura ativa diante dos conteúdos científicos, de modo a compreenderem que os principais alicerces da ciência clássica não estão fincados na geografia ocidental.

A apropriação da rigorosidade epistemológica, dos instrumentais científicos e do desenvolvimento de hábitos e habilidades de estudo e pesquisa são componentes indispensáveis para que os coletivos racializados possam potencializar e sistematizar os seus saberes tradicionais, descolonizar os paradigmas, (re)laborar novas liturgias científicas e se fortalecer politicamente, reelaborando novas epistemologias na Amazônia.

As universidades têm um compromisso democrático de instrumentalizar cientificamente os povos Amazônidas. Tarefa essa que não é sinônimo de eurocentrismo, mas de acesso a condições materiais, científicas, pedagógicas e políticas para o verdadeiro rompimento do encadeamento mental imposto pela supremacia branca, reconhecendo que os corpos negros e indígenas não são objetos de estudo, mas as legítimas fontes da sapiência. Por isso, as suas potencialidades operativas cognoscitivas devem ser ainda mais estimuladas.

Até quando vamos reduzir a participação dos movimentos sociais nos grandes centros catedráticos a meras manifestações culturais, enquanto trancafiemos na antessala dos centros de conhecimento os compêndios que carregam centenárias produções gnosiológicas cuja autoria pertence a uma ancestralidade não europeia, ainda que a julgemos predominantemente eurobranca?

Por isso, assumir o vocábulo “paradigma,” em nosso ponto de vista, é a tradução de uma reparação histórica que promova o enegrecimento da ciência e a justiça cognitiva com e para as comunidades tradicionais.

Buscamos esta resposta no seio dos diálogos que começamos a desenvolver com o paradigma afrocentrado, procurando nos próximos tópicos mergulhar nas suas ramificações cognitivas, portanto metafísicas, sociológicas e exemplares, de modo a aprofundarmos os conhecimentos sobre uma ciência clássica, que tem como berço uma

renascença africana¹⁵ e que, com a diáspora, estabeleceu transversalidades com os povos originários, constituindo as amefricanas e os amefricanos da ladino-américa.

3.3 A dimensão metafísica do paradigma afrocentrado

Acompanhamos em tópicos anteriores que a dimensão metafísica de um paradigma está ligada às crenças que permeiam uma prática científica. Nesse sentido, quais seriam as crenças que gravitam em torno do paradigma afrocentrado?

À medida que aprofundamos as nossas leituras a respeito dos aportes metodológicos da Afrocentricidade, ampliamos uma percepção de investigação totalmente diferente das que se encontram nos manuais de metodologia científica.

A/o pesquisadora/o que opta pelo paradigma afrocentrado necessita estar consciente de que não se trata apenas de uma ferramenta para compor uma agenda de pesquisa que permitirá a ida ao campo, a coleta dos dados e o tratamento analítico da *córpore*.

Para além das formalidades acadêmicas, o paradigma afrocentrado é uma filosofia de vida, uma prática e uma intenção que nos levam a refletir sobre as nossas escolhas políticas e éticas em meio a um manancial de questionamentos.

Diante de um país como o Brasil, que padece de um perverso racismo estrutural, de que forma o nosso comportamento se inclina ou não para uma postura antirracista? A conclusão da tese se encerra apenas no objetivo de garantir os privilégios acadêmicos ou tem a intenção de se tornar um documento pedagógico e de resistência política a serviço dos movimentos sociais? Como interpretamos as ações e as lógicas das intelectuais públicas que irão colaborar com nossa investigação sem cair na cristalizada dicotomia entre sujeito e objeto tão difundida nas respeitadas metodologias das liturgias científicas das universidades ocidentais?

Nesse sentido, existem sete aspectos que devem estar no horizonte de qualquer pesquisadora/o disposta a trilhar os caminhos do paradigma afrocentrado, dos quais destacamos: a) o respeito à comunidade com a qual estamos dialogando; b) reverência às tradições e aqui acrescentamos a pluralidade das mesmas em meio a um território tão diverso como a Amazônia; c) uma postura ética enquanto pesquisadora e a consciência

¹⁵ Os estados africanos comprometem-se a trabalhar para a Renascença Africana. Eles acordam a necessidade de uma construção da memória e da consciência histórica da África e das suas Diásporas (CARTA DA RENASCENÇA CULTURAL DE ÁFRICA, 2006, p. 9).

de que muitas vezes teremos que acionar a nossa supranacionalidade, ou seja, a intuição; d) o respeito à natureza; e) o culto aos e às ancestrais e f) o sentido da pluralidade do ser, seguindo a máxima de “eu sou porque nós somos.”¹⁶

Assim:

[...] ao colocar “valores e ideias da África” no centro da vida africana, a afrocentricidade esposa a cosmologia, a estética, a axiologia e a epistemologia que caracterizam a cultura africana. Karenga [...] identifica como centrais entre as características culturais africanas as seguintes orientações compartilhadas: 1) centralidade da comunidade; 2) respeito à tradição; 3) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; 4) harmonia com a natureza; 5) natureza social da identidade individual; 6) veneração dos ancestrais; 7) unidade do ser (MAZAMA, 2009, p. 117).

A ideia de que a afrocentricidade é um paradigma frágil comparado às epistemologias ocidentais é uma falácia criada pela supremacia branca. As populações não ocidentais sejam os povos indígenas, quilombos ou comunidades negras e diásporizadas, apresentam filosofias, ciências e racionalidades específicas e que constituem uma árvore genealógica rica em detalhes históricos potentes que constituem os caminhos percorridos pelo paradigma afrocentrado, ajudando a negritar ou avermelhar ainda mais a nossa compreensão sobre as suas bases estéticas, éticas, axiológicas e cosmogônicas racializadas.

3.4 O paradigma afrocentrado começou muito antes do final do século XX

Os principais nomes do paradigma afrocentrado afirmam que a década de 1980 é uma data emblemática, momento em que Molefi K. Asante (2014) publica o seu primeiro livro sobre o tema que ganhará outras sequências.

O final do século XX também é um crucial momento histórico para a afrocentricidade, que se consagra enquanto um importante instrumento de investigação nas universidades.

Mas os passos do afrocentrismo vêm de longe e percorrem estradas que interligam as culturas e identidades do continente africano às experiências de diáspora e do movimento pan-africanista não apenas nos Estados Unidos, mas em toda a América Latina e no Caribe.

¹⁶ Dos povos originários da África, surge uma concepção ética que desafia o estilo de vida da sociedade contemporânea: o ubuntu. Para os povos de língua Bantu, esse termo significa “eu sou porque nós somos.” Essa filosofia do Nós” pensa a comunidade, em seu sentido mais pleno, como todos os seres do universo. Todos nós somos família (WOLFART, 2010, p. 2).

Nas palavras de Rabaka (2009, p. 131):

[...] tipicamente, os textos afrocentricos colocam o pensamento de W.E. B Du Bois, Anna Julia Cooper, Cheikh Anta Diop e Frantz Fanon ao lado de Kwame Nkrumah, Malcon X, Amilcar Cabral, Walter Rodney, Ella Baker e Maulana Karenga, **sintetizando os elementos mais emancipadores do trabalho desses e de outros pensadores numa estrutura conceitual coerente** [grifo nosso] [...].

Um dos maiores exemplos de que o paradigma afrocentrado tem como um dos principais epicentros a América Latina e o Caribe é a revolução do Haiti. Este país caribenho nos presenteou com grandes intelectuais que, com muita competência e com uma riqueza de detalhes, questionaram as vertentes racistas das ciências sociais, ampliando as possibilidades antropológicas para além da lógica ocidental.

Os questionamentos ao *Ensaio sobre a desigualdade das raças*, escrito pelo conde Arthur de Gobineau e publicado em 1855, ilustram esse poderoso exercício intelectual, político e cultural de descolonização. “Anténor Firmin, um destacado intelectual haitiano, é o autor de *Da igualdade das raças humanas: antropologia positiva*” (FINCH III; E. NASCIMENTO, 2009, p. 38) livro que se dedica a confrontar as ideias racistas de Gobineau.

Importante destacar também que a resistência e a luta protagonizadas pelo Haiti contra o exército de Napoleão Bonaparte, em 1791, tiveram como protagonista o *voudou*, que se mostrou muito mais político do que religioso de fato.

[...] a tradição do pensamento afrocentrado desenvolvida no contexto intelectual do Ocidente consiste, com efeito, num ato de resistência. Ligada intimamente ao Pan-africanismo, ela se constitui na tessitura das ligações entre continente e diáspora ao protagonizar essa resistência. Assim, um ponto de partida simbólico para iniciar uma apreciação dessa tradição pode ser a cerimônia *voudou* conduzida na localidade Bwa Kayiman, no dia 14 de agosto de 1791 [...] esse evento desembocou na insurreição de 50 mil pessoas, que tomaram a região de *Plaine du Nord* e acionaram a rede de resistência que deflagrou uma revolta geral em toda a ilha. Bellegarde-Smith [...] **sublinha a participação de mulheres e homens nessa tradição de resistência plantada no terreno subjetivo da religiosidade** [...] o momento da cerimônia *voudou* se destaca por seu valor simbólico: **exemplifica a presença da matriz africana de filosofia religiosa inspirando a luta contra a dominação colonial eurocentrista** [...] [grifo nosso] (FINCH III; E. NASCIMENTO, 2009, p. 38).

Assim, a revolução do Haiti, para além da luta como característica explícita, apresenta dois poderosos pontos de reflexão: o primeiro ligado ao sentido pan-africano que coloca em relevo as línguas, as religiosidades e as epistemologias africanas em seu movimento diaspórico na América Latina e no Caribe.

O *Voudou*, por exemplo, “tornara-se menos uma religião que um movimento político [...] cujos objetivos eram a eliminação do domínio branco e a libertação do negro” (E. NASCIMENTO; FINCH III, 2009, p. 39).

O segundo aspecto é relacionado a um esforço encabeçado por muitas/os intelectuais em descolonizar a história da ciência. Como nesta pesquisa estamos muito próximas de Lélia Gonzalez, não poderíamos deixar de utilizá-la como exemplo desse exercício de rebeldia epistêmica. A filósofa brasileira levanta a sua tese sobre o racismo por denegação utilizando as categorias psicanalíticas de Lacan, que aprofundaremos na seção sobre amefricanidade, enegrecendo as traduções sobre as violências psíquicas [re]produzidas a partir de teorias monopolizadas por intelectuais brancos.

Assim como Lélia, muitas/os intelectuais, graças a um rigoroso exercício de vigilância epistêmica, não caíram nas armadilhas do colonialismo, mas nem sempre é assim. Existem muitas/os pensadores não ocidentais que vão se desconectando de suas culturas e identidades à medida que são tragadas/os pelas epistemologias presentes nas universidades.

A revolução do Haiti apresenta uma evidente ambiguidade. Segundo E. Nascimento e Finch III (2009), o território caribenho era visto como uma grande ameaça pelos europeus, pois além de orquestrar uma resistência notável contra os franceses e consequentemente contra o eurobrancocentrismo, tornou-se ao mesmo tempo uma espécie de “porto seguro” para outras revoluções que começaram a despontar pelo continente.

Há uma unanimidade entre cientistas políticos do mundo inteiro de que o país até hoje sofre as consequências de tantas sanções impostas pelo norte global com o objetivo de estancar a sua revolução. Os acontecimentos políticos diariamente noticiados só reforçam a veracidade desse contexto. Um presidente assassinado meses depois de denunciar um golpe de Estado ciceroneado pelos Estados Unidos, a grave condição da economia haitiana e a vacinação tardia em meio a uma pandemia de alto risco são indícios suficientes para demonstrar que o território caribenho ainda é alvo de uma carnificina colonialista.

A saída que os europeus encontraram para desmoralizar a revolução do Haiti de 1791 foi arquitetar uma espécie de “memoricídio”. Antropólogos, poetas, historiadores e jornalistas eurobrancos caracterizam a resistência Haitiana como uma “tola agitação”, que servia apenas para comprovar a selvageria do território e a incapacidade de suas/seus governantes, conclamando pela implantação de uma tutela europeia no território.

Essa tese falaciosa espantosamente foi reproduzida até mesmo por intelectuais que defendiam movimentos de descolonização. Mas não há dúvidas, como aponta Quijano (2005, p. 134), de que o “Haiti foi um caso excepcional onde se reproduziu, no mesmo movimento histórico, uma revolução nacional, social e racial. Quer dizer, uma descolonização real e global do poder [...]”.

A poderosa revolução haitiana deixa em evidência as duas grandes missões a serem abraçadas pelo paradigma afrocentrado. A primeira é a tessitura de uma renascença africana, defendendo a tese de que o berço da civilização humana, da ciência, medicina, filosofia, engenharia e arte é a África.

A outra questão vai em direção a um exercício de sistematização das bases epistemológicas e axiológicas das religiões de matriz africana, a exemplo do *Voudou* que se tornou uma importante plataforma política, palco de inteligentes e criativos processos de descolonização e que originaram o movimento indigenista no país caribenho. “[...] uma visão epistemológica subjacente à resistência: a matriz da filosofia religiosa e as tradições ancestrais” (E. NASCIMENTO; FINCH III, 2009, p. 40).

Um movimento indigenista que tem a sua história entrelaçada ao *négritude*. Ambos envoltos no manto do pan-africanismo e originários do mesmo tronco paradigmático afrocentrado.

Pensamos ser indispensável registrar no corpo desta tese as seguintes citações que, apesar de longas, estão recheadas de preciosos fatos históricos ligados ao conjunto de crenças que constituem o paradigma afrocêntrico:

[...] no caso simbólico do Haiti, o movimento indigenista na literatura cumpria uma das já mencionadas missões do pensamento afrocentrado ao estudar e articular as bases teóricas e epistemológicas de uma das expressões contemporâneas da matriz africana, o *voudou*, que inspirou tantas obras do movimento indigenista. Esse movimento foi precursor; e *Price Mars*, um mestre do movimento poético anti-colonialista da *Négritude* - que, por sua vez, efetivou uma contribuição vital e indispensável à formação de uma consciência internacional Pan-africanista capaz de sustentar a luta pela independência das colônias africanas. Oferecia, na figura de seus maiores expoentes - Aimé Césaire, da Martinica, Léon Gontran Damas, da Guiana, e Léopold Sédar Senghor, do Senegal -, líderes e intelectuais de incomparável estatura. Suas vozes ecoavam numa época em que o mundo colonizado se reunia na União Intercolonial, fundada em 1924 [...] o *Discurso sobre o colonialismo*, de Aimé Césaire (1995) articula grande parte das questões e posições comuns entre eles [...] (FINCH III; E. NASCIMENTO, 2009, p. 53).

Articulações entre África e Améfrica Ladina e Caribe que se fortalecem cada vez mais:

[...] o legado intelectual da **Négritude** foi forte em todo o mundo. Um exemplo simbólico de seu impacto é o psiquiatra e filósofo Frantz Fanon, aluno de Césaire na Lycée Scholcher da Martinica, e mais tarde colaborador de sua campanha política, sem dúvida um dos mais importantes intelectuais anticolonialistas do século XX. **Outro intelectual francófono, o sociólogo Albert Memmi, estuda o efeito da dominação colonial sobre o colonizador e o colonizado, contribuindo também para a abordagem afrocentrada.** Em Cuba, o mais destacado autor negro dos anos 1920 e 1930 era Gustavo Urritia [...] **Urritia reintroduziu em Cuba, de maneira hábil e sutil, o debate da questão racial, que fora banido após o genocídio negro de 1912** [grifo nosso] (FINCH III; E. NASCIMENTO, 2009, p. 53).

Frantz Fanon, autor de livros atemporais como *Os condenados da terra* (1968) e *Pele negra, máscaras brancas* (2008), também é um dos filhos do paradigma afrocentrado, assim como Memmi e Amílcar Cabral, o qual se juntou à escola de resistência, assim como outras/os jovens que lutavam pela descolonização de seus territórios através de inúmeros encontros políticos e acadêmicos, enxergando o pan-africanismo como um barco que navegava pelas águas do Atlântico.

O excerto também destaca a memória de Gustavo Urritia, ressaltando o tom de complexidade que os debates sobre as relações raciais ganharam em território cubano. A luta pela independência de Cuba contra o domínio espanhol não levou em consideração o regime de escravização imposto às/aos afro-cubanas/os que correspondem a mais da metade da população da ilha.

Ainda segundo Finch III e E. Nascimento (2009), Antonio Maceo, general afro-cubano, foi uma personagem de destaque no combate ao regime escravocrata. Braço direito de José Martí, apresentava uma postura completamente diferente do criador do partido revolucionário cubano, que se esquivava dos debates necessários sobre o genocídio da população afro-cubana, receoso de que os mesmos pudessem contrariar as elites cubanas que apoiavam a luta pela independência.

Com a morte de Antonio Maceo em combate, Cuba cai nos braços dos Estados Unidos, de modo que um grupo extremamente racista e alinhado aos interesses norte-americanos passa a assumir o controle do território.

Finch III e E. Nascimento (2009, p. 45) detalham esse lamentável episódio da história cubana:

[...] primeiro partido político negro das Américas, o Partido Independente de Cor (PIC) fundado pelos líderes Evaristo Estonoz e Pedro Ivonnet. **Em 1912, esses líderes, entre outros ativistas e intelectuais negros também herdeiros dos mambí, lançaram-se a uma insurreição aberta contra a elite dirigente,** que prescrevera seu partido. A repressão dessa insurreição deu lugar ao chamado “genocídio negro:” mais de seis mil afro-cubanos, homens e mulheres, foram assassinados em toda a ilha, com o apoio e complacência de

tropas dos Estados Unidos [...] esse **desfecho da luta independentista de Cuba é emblemático do rumo que a tão celebrada “cordialidade latina” vem imprimindo à questão racial na América do sul e no Caribe** [grifo nosso] (FINCH III; E. NASCIMENTO, 2009, p. 45).

Tempos depois, Carlos Moore terá uma coluna jornalística destinada a rememorar o genocídio sofrido pela população afro-cubana, levando-o à condição de “*persona non grata*” na ilha. Mas ele não estará sozinho. Outros intelectuais farão questão de ecoar as vozes que denunciam o racismo em Cuba, como “Juán René Betancourt Bencomo (1958) e Walterio Carbonell, cuja obra seminal sobre a cultura nacional (1961, 2007) foi rapidamente banida pelo regime cubano no seu ano de publicação” (FINCH III; E. NASCIMENTO, 2009, p. 54).

Um dos questionamentos feitos por estes intelectuais negros se referia ao termo “cor cubana” que se assemelhava ao mito da democracia racial no Brasil. Discursos cinicamente perversos, que procuravam mascarar o racismo escancarado nas sociedades ladino-amefricanas. E. Nascimento, viúva do inesquecível Abdias Nascimento, irá chamar tais discursos de “**sortilégio de cor,**” tão em voga nas décadas de 1960-70 e que perduram até hoje.

O movimento Pan-africanista levava os ventos do desejo de libertação e descolonização para as comunidades diaspóricas nos Estados Unidos. As populações negras, apartadas de direitos civis e políticos, também se consideram nações colonizadas em território norte-americano, passando a articular um movimento nacionalista negro.

Estas comunidades, por sentirem explicitamente as consequências perversas da segregação racial, investiram intensamente na educação. bell hooks (2013) lembra das suas professoras negras que lecionavam em escolas exclusivas para as populações não brancas, em meio ao *apartheid*. Os seus discursos sinalizavam para a urgência em alfabetizar as crianças e jovens negras, preparando-as para enfrentarem o racismo estadunidense.

A aposta em uma educação antirracista resultou em escolas e universidades para as populações negras de alta qualidade, formando intelectuais magistras e com grande engajamento político, como W.E. B Du Bois, cuja trajetória intelectual inclinada para o marxismo traz à baila as contradições entre as principais correntes teóricas no que diz respeito aos debates raciais. Assim como as vertentes marxistas, “o liberalismo capitalista dominou o pensamento e a ação social do mundo a partir da década de 1920 de tal forma que era praticamente impossível para um pensador negro deixar de se alinhar com uma ou outra dessas correntes” (FINCH III; E. NASCIMENTO, 2009, p. 49).

Marxismo, liberalismo capitalista, Nacionalismo Negro e Pan-africanismo disputavam as arenas de debates políticos e sociais. Não há dúvida de que o marxismo e o liberalismo são incompatíveis, mas se há um ponto de convergência entre ambos é o fato de não levarem em consideração a luta antirracista.

A vida de Du Bois resume a tensão entre as correntes políticas que influenciaram o pensamento dos intelectuais negros ao longo do século XX: o marxismo, o liberalismo capitalista, o nacionalismo negro e o pan-africanismo. Estes eram intimamente ligados entre si, representando grande parte do pensamento afrocêntrico [...] **embora se assumissem como aliados do movimento negro, ativistas e intelectuais marxistas recusavam-se a realizar trabalhos específicos contra a discriminação racial ou a organizar a população negra para se defender politicamente como tal**, alegando que isso significaria dividir a classe operária. **No âmbito internacional, a esquerda marxista renegava o colonialismo, fonte principal dos males dos povos africanos** [grifo nosso] [...] (FINCH III; E. NASCIMENTO, 2009, p. 49).

Intelectuais como Carlos Moore realizaram lúcidas e necessárias críticas ao racismo por omissão alimentado pelo marxismo. “[...] inclusive [uma] inédita análise histórica do pensamento marxista, desafiava a presunção de resolver a questão racial por meio exclusivo da luta de classes.” (FINCH; E. NASCIMENTO, 2009, p. 57).

Enquanto isso, o Pan-africanismo ganhava cada vez mais força. Um considerável crescimento dos movimentos indigenista e *négritude*, anteriormente mencionados, em solos ladino-amefricanos e caribenhos, bem como no continente africano e sua renascença, chegando às comunidades negras estadunidenses.

Nessa direção, chama atenção a grande contribuição que intelectuais negros norte-americanos, como Cruse, embora quase eclipsados pelo anonimato, deram para o paradigma afrocentrado, dentre elas a consagração do sentido de cultura enquanto coluna vertebral da Afrocentricidade:

[...] a principal característica da obra de Cruse é a busca de uma agência e uma orientação independente das correntes estabelecidas de pensamento social, o marxismo e o liberalismo capitalista, que não se adequam à realidade vivida pelo negro. Para Cruse, a cultura é o cerne da solução para o problema mais urgente: a necessidade de a comunidade afro-americana exercer a própria vontade na construção de sua vida social, econômica e política. A orientação cultural se faz necessária para embasar a identidade de um povo cuja capacidade era questionada há séculos. Assim, com sua proposta de uma teoria cultural radical, Cruse (1969, p. 48-67), antecipa os conceitos de agência e centralidade da cultura na teoria afrocêntrica [grifo nosso] (FINCH III; E. NASCIMENTO, 2009, p. 56).

Não havia um esforço por parte do marxismo e do liberalismo capitalista em compreender a necessidade que as populações não brancas possuem de libertarem as suas mentes das correntes da ideologia do branqueamento.

Um movimento libertação encabeçado por intelectuais afrocentrados do mundo inteiro, como Frantz Fanon, Aimé Cesaire, Amílcar Cabral, León-Gotran Damas (nascido na Guiana Francesa), George G. M James (nascido na Guiana inglesa), Cheikh Diop, Lélia Gonzalez e tantos/as outras/os espalhados/as pela África, América, América-Ladina e o Caribe, parte da solidão que acompanha a violência racial, sobretudo nos âmbitos educativos e políticos.

Sob a ótica do paradigma afrocentrado, a importância da cultura segundo Rabaka (2009, p. 131) que sustenta que a:

[...] a cultura é a totalidade do pensamento e da prática pelos quais um povo cria, define e celebra a si mesmo, apresentando-se à história e à humanidade; **pode-se dizer assim que a cultura é a pedra angular e o alicerce filosófico da Afrocentricidade** [...] [grifo nosso]

Um sentido de cultura que está em diálogo com a política, economia, ciência, religião e filosofia. Uma leitura afrocentrada do mundo, ainda para Rabaka (2009), não implica em um reducionismo ou uma espécie de “eurocentrismo negro”, mas em um caminho epistemológico, político e cultural de restauração, recondução das consciências deslocadas e de legitimação da diversidade.

As experiências diaspóricas e Pan-africanistas constituem a nossa América-Ladina. Ainda que o supremacismo branco insista em apagar os seus vestígios, elas se tornam cada vez mais evidentes.

Importantes nomes das lutas abolicionistas, sobretudo as mulheres negras e indígenas, são responsáveis pelo arsenal de crenças que regem o paradigma afrocentrado, embora sejam raramente mencionadas nos livros de história do Brasil.

Esperança Garcia¹⁷, mulher escravizada, e que se tornou advogada, deixou uma série de cartas que relatam a articulação das populações negras diaspóricas no enfrentamento ao colonialismo, desmanchando o falacioso discurso que defendia uma suposta “cordialidade” entre as/os negras/os e os brancos latifundiários.

¹⁷ O Conselho Pleno da OAB Nacional reconheceu Esperança Garcia como a primeira advogada brasileira [...] O presidente Beto Simonetti, na sessão do dia 25 de novembro [de 2022], comunicou aos presentes que a direção nacional aprovou o reconhecimento e a construção de um busto em homenagem a ela a ser colocado na sede do Conselho Federal [...] (OAB, 2022).

Esperança Garcia viveu na região de Oeiras na fazenda de Algodões, a mais ou menos 300 km de Teresina. Esta fazenda, juntamente a outras dezenas de estâncias, pertencia à Inspeção de Nazaré, onde é hoje o município de Nazaré do Piauí. Apesar de sua importância histórica, não se sabe quase nada sobre sua vida. Esse descaso da sociedade é consequência principalmente de sua condição de mulher, negra escravizada. Porém ela se destaca por ter sido corajosa a ponto de escrever uma carta ao governador do Piauí, Gonçalves Lourenço Botelho de Castro, denunciando os maus tratos sofridos por ela, seus filhos e companheiras. A carta é datada de 06 de setembro de 1770 (SILVA, 2015, p. 7).

Ao lado da magnitude da advogada, está Maria Firmina dos Reis, escritora, poeta e compositora, responsável por fundar a primeira escola mista no Brasil. Seus escritos são uma descrição densa dos pormenores do regime escravocrata em meio a um país perversamente patriarcal.

Sobre o talento literário de Firmina, Zin (2016, p. 17) comenta:

Úrsula, que pode ser considerado o primeiro romance de autoria negra e feminina do Brasil, além de ser o primeiro de cunho abolicionista, foi publicado, originalmente, em 1859, na cidade de São Luís. **É, também, o romance inaugural da chamada literatura afro-brasileira.** Possivelmente, por conta de seu ineditismo e pelo prestígio alcançado pela autora no Maranhão, logo se transformou em um acontecimento festejado por todos [...] a partir de então, Maria Firmina dos Reis passa a colaborar sistematicamente na imprensa local com suas criações, tendo maior destaque, entre outros textos, os contos *Gupeva* de 1861-2, e *A escrava*, de 1887, além de um livro de poesias intitulado *Cantos à beira-mar*, de 1871 [...]

Esperança e Firmina merecem povoar os currículos escolares e estarem no centro dos temas geradores de pesquisas no campo da história da educação dispostas a garimpar, sistematizar e compartilhar com a sociedade brasileira as imensas contribuições dessas intelectuais que nunca se curvaram diante da espada e do crucifixo do colonizador e que já apontavam que o racismo, o patriarcado e o padrão de poder global euro-norteados, embora estruturais, não são onipotentes.

3.4 A dimensão sociológica do paradigma afrocentrado

Acompanhamos em tópicos passados que o aspecto sociológico de um paradigma está associado a um conjunto de hábitos a serem compartilhados por uma comunidade científica.

Intelectuais afrocentrados, como Rabaka (2009), são muito felizes em pontuar que o paradigma afrocentrado não pretende ser inimigo do pensamento eurocêntrico, assim como de nenhuma outra epistemologia. “A Afrocentricidade não representa um contraponto à eurocentricidade, mas é uma perspectiva particular para a análise que não

procura ocupar todo o espaço e o tempo como o eurocentrismo tem feito com frequência” (ASANTE, 2016, p. 17).

A questão é que a Europa impõe a ditadura de suas axiologias, estéticas, éticas e cosmogonias perante o restante do mundo sem problematizar os seus privilégios e a limitação de suas teorias, tanto históricas quanto geográficas, incapazes, portanto, de responder a todas as perguntas e a sanar os sofrimentos políticos, econômicos e sociais de mais da metade da população mundial.

O discurso euro/norte/centrado está contaminado por uma lógica tecnicista obcecada por dominar a natureza e em legitimar como formas de vida apenas as populações brancas que vivem no ocidente. Seus paradigmas estão desencantados, sendo bem-sucedidos em apenas um único empreendimento: levar a humanidade à sua própria destruição.

O paradigma afrocentrado rejeita esta forma abominável de ciência. Por isso um de seus grandes objetivos, conforme destacamos em parágrafos anteriores, é revelar para o mundo o verdadeiro berço da cientificidade que parte de sociedades não ocidentais, como a África clássica, precursora na engenharia, medicina, filosofia, arte, e referência para os próprios modelos de universidades aclamados na contemporaneidade.

O intelectual Rabaka (2009, p. 135) destaca que “segundo Imhotep, o antigo egípcio reverenciado por suas contribuições às ciências médica e mecânica, a ciência deve ser empregada para melhorar a qualidade de vida, ajudar e curar; enfim, libertar”.

O livro **O legado roubado** (1954), de autoria do intelectual nascido na Guiana inglesa, George G.M James, obra que aparecerá muitas vezes nesta seção, tamanha a sua importância para o exercício de descolonização da ciência, apresenta argumentos cirúrgicos, evidências palpáveis e uma sistematização rigorosa a respeito da tese de que a África é o berço de uma ciência que foi sequestrada pela Europa.

[...] no livro *Legado roubado*, ele [George J.M James] **esquematiza o processo pelo qual foram transmitidos à Grécia o conhecimento e a cultura das civilizações do vale do Rio Nilo**. Nada parecido havia sido escrito antes. James foi encontrado morto em 1954, **mas antes teve a oportunidade de conhecer e conversar, em Paris, com o jovem físico e historiador senegalês Cheikh Anta Diop**. O interesse do público pelo livro *Legado roubado* reavivou na década de 1970, e **ele continua até hoje uma das fontes mais lidas do pensamento afrocentrado** [grifo nosso] (FINCH III; E. NASCIMENTO, 2009, p. 58).

O intelectual guineense, assim como muitas/os outras/os decanas/os do paradigma afrocentrado, deixa a disciplina e o rigor epistemológico como importantes legados para quem deseja trilhar os passos deste paradigma.

Seguindo a reflexão de Rabaka (2009), que afirma que embora as subjetividades, a corporeidade e as emoções também sejam fontes de saberes tanto dos povos negros quanto dos originários, em meio a séculos de brutal processo de desumanização que negou a essas pessoas o direito de exercitarem plenamente os seus afetos, a luta contra a descolonização do conhecimento, das pedagogias e do território exige um esforço faraônico de estudo e construção de argumentos consistentes que subsidiem teorias e práticas dispostas a despir a falaciosa superioridade do eurocentrismo, responsável por suplantar as notáveis racionalidades das comunidades negras e indígenas.

Nesse sentido, é urgente enfrentar:

[...] uma espécie de reducionismo intelectual que gira em torno da crença, muitas vezes clandestina, de que os [as] negros [as] [e acrescentamos as/os indígenas] **dão corda à experiência e à emoção, enquanto os brancos contribuem com a teoria e/ou a filosofia** [...] [grifo nosso] (RABAKA, 2009, p. 133).

Muitas/os intelectuais racializadas/os, ainda que enfrentando perseguição política, experimentando o gosto amargo de ter as suas teses reprovadas e de serem impedidas/os de acessar materiais arqueológicos de museus e universidades, conduziram estudos de grande prestígio que abalaram as estruturas do eurocentrismo, furando a bolha de um conjunto de hábitos científicos afinados com um supremacismo branco.

Dentre esses notáveis intelectuais, o polímata Cheikh Anta Diop é um gênio que uma boa parte da humanidade ainda precisa conhecer:

[...] Diop não estava contente em seguir a carreira de cientista, intelectualmente estimulante porém afastada da política. Foi poderosamente estimulado por duas outras preocupações igualmente instigantes: **1) os movimentos pela independência africana; 2) a reavaliação e reconstrução do passado africano** [...] [grifo nosso] (FINCH III, 2009, p. 72).

Este excerto apresenta uma explicação objetiva para compreender o motivo pelo qual Cheikh Anta Diop é considerado, ainda para Finch III (2009, p. 76), o titã das letras africanas. “No crepúsculo de sua vida e carreira, Diop havia escrito, lecionado e debatido de forma prodigiosa. Sua obra publicada incluía uma dúzia de livros, centenas de artigos e um número semelhante de conferências”.

Considerado um dos maiores historiadores africanos, o senegalês, historiador, antropólogo, físico e responsável por traduzir uma boa parte da teoria da relatividade para a sua língua nativa, enfrentou a supremacia do pensamento ocidental partindo da premissa de que o reposicionamento do continente africano, das margens para os centros das reflexões paradigmáticas, modificaria o itinerário da historiografia científica mundial.

O quadrante geográfico do Nilo, correspondente ao Egito e à Núbia, é o registro das primeiras civilizações, do conhecimento científico, bem como dos sentidos e significados sobre religiosidade.

Os povos egípcios seriam negros e foram os precursores da filosofia, arquitetura, astronomia, música, além de várias áreas do conhecimento que são palcos de dinâmicas socioculturais, revelando um desperdício de epistemologias africanas asfixiadas e alvos de furtos pelas narrativas brancocêntricas gregas.

A biografia de Homero, por exemplo, ofusca o brilho de uma constelação de pensadoras/es africanas/os extraordinárias/os, principalmente as mulheres, que ocupavam cargos importantes em diversos âmbitos da vida meridional, em contraponto às lógicas patriarcais ocidentais.

Diop (1967) compreendia que seria impossível realizar um trabalho de correção da historiografia mundial sem apontar as falhas das narrativas ocidentais. O historiador correu grandes riscos políticos e intelectuais ao desafiar o eurocentrismo, travando uma batalha no campo epistemológico, e consciente de que a Europa não abriria mão de seu egocentrismo.

Os departamentos de estudos europeus procuravam a todo custo deslegitimar os campos de investigações de sociedades não ocidentais, alegando que qualquer pesquisa de campo realizada em uma sociedade africana pode ser qualificada como um paradigma afrocentrado.

Era nítido o incômodo que a afrocentricidade despertava entre os intelectuais brancóides. “[...] o tigre afrocêntrico estava no portão e algo tinha de ser feito [...] [uma vez que destacava] a influência formadora inegável da África sobre a civilização europeia, em particular sobre a Grécia” (FINCH III, 2009, p. 173).

Ama Mazama explica que havia muitos estudos sociológicos e antropológicos que encaravam as culturas não ocidentais como um “apêndice” de suas áreas de conhecimento, rotulando-as como exóticas e folclóricas.

Para que esses exemplos epistemicidas não fossem confundidos com o paradigma afrocentrado, que em contraste conduzia um estudo rigoroso das teorias e das práticas de

sociedades não europeias, surge a africologia, cuja inspiração repousa no valioso legado afrocentrado deixado por Cheikh Anta Diop.

A partir da Africologia, programas de pós-graduação foram criados por importantes nomes do paradigma afrocentrado, como Molefi K. Asante (2016). Esses cursos de investigação gravitavam em torno de modalidades de pesquisas funcionais, categóricas e etimológicas, que abrangiam respectivamente estudos sobre política, formas de governança, consubstancialidades de classe, raça e gênero e o estudo de inúmeras línguas não ocidentais.

É fato que, fiel às suas origens remotas, a afrocentricidade continua sendo um refúgio para o autodidata, isto é, para o pesquisador que adquire seu conhecimento inteiramente por meio do estudo independente [...] essa situação tem sido benéfica e prejudicial ao mesmo tempo. Ao autodidata pode faltar o método rigoroso que é a marca de investigação acadêmica legítima. Ele também não tem acesso às fontes primárias sobre as quais se constrói um campo acadêmico. Mas costuma superar de longe o estudioso acadêmico em um atributo: a disposição de não se prender aos padrões [grifo nosso] [...] (FINCH III, 2009, p. 169).

Tanto as/os estudantes quanto o corpo docente desses programas realizam um pacto de experimentar um suicídio epistêmico, no sentido de se desprenderem de todos os paradigmas e bases epistemológicas europeias.

Atualmente, Finch III e E. Nascimento (2009, p. 67) destacam as contribuições da psicologia e da psiquiatria no âmbito do paradigma afrocentrado. “Eles [psicólogos/as] se preocupam de diversas formas com o papel do simbolismo, da mitologia e dos sistemas espirituais africanos na consciência emergente das pessoas e dos povos negros no século XXI [...]”.

Sobre a psiquiatria em uma perspectiva afrocentrada, as/os autoras/es destacam:

[...] a recente obra da psiquiatra Patrícia Newton sobre o conceito emergente de transtorno do estresse pós-traumático escravo. Segundo essa tese, as estruturas psiconevrálgicas das pessoas negras foram reorganizadas pela experiência da escravidão no Hemisfério Ocidental. **O comportamento disfuncional de tantas pessoas negras [...] pode ser o resultado em longo prazo desse processo de rearranjo ocasionado pelos efeitos abrangentes do estresse pós-traumático** [grifo nosso] (E. NASCIMENTO; FINCH, 2009, p. 67).

Assim como a Psicologia e a Psiquiatria, outras inúmeras áreas de conhecimento como a Filosofia, História, Sociologia, Artes Visuais, Engenharia, Jornalismo, Comunicação e Pedagogia experimentam uma ampliação tanto em suas metodologias de pesquisa quanto nas teorias que as embalam.

Dentre as perspectivas teóricas que partem do paradigma afrocentrado, destacamos três: as Pedagogias Afrocentradas, o Mulherismo Africano e um diálogo entre a Afrocentricidade e seus questionamentos com relação a um multiculturalismo de cunho neoliberal, que consideramos ser fundamental para a tradução de realidades tão complexas como a América Latina.

Nossa pesquisa sobre Pedagogias Amefricanas em solo amazônico buscará contribuir com a ampliação referente aos aportes teóricos de uma educação afrocentrada transcultural, reconhecendo que o paradigma afrocêntrico é aberto ao diálogo e às complexidades que territórios como a Amazônia apresentam.

Possivelmente a *córpore* da investigação poderá nos levar a estabelecer diálogos com múltiplas áreas do conhecimento. Afinal, as pedagogias amefricanas em sua pluralidade e diversidade são, acima de tudo, transdisciplinares. Vejamos o que pensa o paradigma afrocentrado sobre o multiculturalismo a partir das elucubrações de Molefi K. Asante (2009, p. 108):

[...] outro desafio que nos confronta é o discurso em torno do valor do multiculturalismo numa nação industrial heterogênea. O debate sobre o multiculturalismo tem textura porque seu tema é proeminente no mundo moderno. Se dissermos que “multicultural” se refere simplesmente a ‘muitas culturas,’ teremos um bom ponto de partida para uma discussão sobre a sociedade. **Se ‘muitas culturas’ deve ser o referente, por que então, numa sociedade heterogênea, temos a promoção da hegemonia de uma monocultura?**

Em nossa visão, o intelectual afrocentrado destaca o óbvio: se a modernidade aclama o multiculturalismo partindo do princípio de que reconhece a cultura em sua pluralidade, por que ainda impera uma lógica monocultural? Uma crítica objetiva e cirúrgica contra a ideologia do branqueamento.

Asante (2009, p. 109) menciona um desejo afrocentrado referente à “[...] criação de um espaço para todas as culturas. A reciprocidade é o marco dessa nova aventura intelectual e política [...] [o reconhecimento das] forças e fraquezas de cada uma das culturas protagonistas que compõem o todo coletivo.”

Assim:

[...] **o afrocentrista sustenta que a cultura europeia deve ser vista como estando ao lado, e não acima, das outras culturas da sociedade. A liga que mantém unida a sociedade não pode ser a aceitação forçada da hegemonia,** mas antes a aceitação discutida de valores, ícones, símbolos e instituições similares que têm sido empregados no melhor interesse de todas as pessoas [grifo nosso] (ASANTE, 2009, p. 108).

O paradigma afrocêntrico, ao assumir esse posicionamento subversivo, reivindica o reconhecimento das experiências afrocentradas na América Ladina e que são frutos de um permanente exercício de reinvenção do mesmo.

Segundo Asante (2009, p. 109), a afrocentricidade procura “[...] novas vias para examinar os fenômenos culturais, econômicos e políticos fora da América do Norte. [em diálogo com] Intelectuais do Brasil, Venezuela, Peru, Colômbia, Nova Escócia, Panamá, Guatemala, Guiana, Suriname, Costa Rica, Antilhas [...]”, ou seja, geografias ladino-amefricanas e caribenhas que, por serem epicentros das experiências pan-africanistas no mundo, tecem – e ao mesmo tempo descosturam – um bordado paradigmático afrocentrado não ortodoxo.

A categoria cultural e política amefricanidade, por exemplo, é fruto de um paradigma afrocentrado sedento por constantes reformulações, consciente de que a invasão colonial afeta as populações empobrecidas e racializadas por meio de variados processos de violação.

A América Ladina e o Caribe comportam a especificidade de concentrar muitos grupos diaspORIZADOS e que teceram relações políticas, culturais e afetivas com os povos originários. Nesse sentido, pensamos que aprofundar o estudo destas conexões é crucial em territórios como a Amazônia.

Assim, analisar a realidade Ladino-amefricana e Caribenha é levar em consideração cada uma das culturas que não param de tecer os seus bordados políticos, epistemológicos, econômicos e culturais.

Ivan Van Sertima (1976) conduziu um estudo transdisciplinar que corroborou a tese da presença africana a partir da apresentação de mapas ligados à engenharia naval, além da coleta de amostras de espécies de plantas existentes tanto na África quanto na América Ladina, como o algodão, que comprovam tais intercâmbios pré-colombianos.

São fatos cientificamente comprovados e que nos obrigam a reavaliar nossas pesquisas históricas, antropológicas e sociológicas, ainda habituadas a dissociar o território africano das vivências, descendências e cosmosensações tecidas conjuntamente com os povos originários de Abya Yala/América Ladina.

Nesse sentido, um dos mais importantes aspectos da Amefricanidade corresponde ao foco nas relações intercambiadas protagonizadas pelos povos originários e diaspORIZADOS que resultam em reelaborações, divergências, diálogos transculturais, intercâmbios religiosos e epistemológicos.

Polifonias paradigmáticas responsáveis por racionalidades que brotam em um território que ainda sangra com o eurocentrismo. Embora este último, ao ser despido, tenha as suas limitações expostas à medida que se desvela o movimento de rotação destas espirais amefricanas.

São caligrafias desenhadas pelas corporeidades negras e vermelhas, que escrevem em seus territórios as reais histórias da América Latina e do Caribe que a supremacia branca insiste em tentar afogar nos mares revoltos da amnésia. Verdadeiras páginas que constituem os livros de suas ancestralidades e identidades plurais, cordões umbilicais das racionalidades ladino-amefricanas subversivas.

Cheikh Anta Diop escreve sobre a renascença africana. Realizando um trocadilho com este termo, podemos pensar em uma renascença ladino-amef리카na, onde os povos negros/os e indígenas sobem no palco da historicidade ladina para praticar as suas agências no âmbito da política, cultura, ciência, religião, ecologia e educação.

3.5.1 Aspectos principais de uma educação afrocentrada

Destacando o campo da educação, Mazama (2009, p. 125-6) aponta as contribuições afrocêntricas de dois importantes intelectuais:

[...] [para] Shujaa e Hilliard, [...] **O propósito e a forma da educação constituem uma prioridade do paradigma afrocêntrico em razão do seu potencial libertador. Estabelecendo uma distinção bastante útil entre educação e escolaridade** [...] enquanto o principal propósito da escolaridade é o controle social, juntamente com a reprodução da hegemonia do segmento populacional dominante euro-norte-americano sobre a sociedade, **a educação assegura a transmissão à geração seguinte de valores e atitudes que reflitam à cultura de determinado grupo** [...] muitos de nós se comportam como ‘idiotas instruídos’, incapazes de dar qualquer contribuição que seja à nossa comunidade, aderindo à ordem europeia, individualista, materialista e racista [...] **Shujaa acredita que apenas escolas afrocêntricas independentes poderiam ter condições de nutrir e reforçar a orientação dos estudantes africanos, permitindo assim que eles conheçam a si mesmos, compreendam os mecanismos pelos quais se perpetua a opressão e trabalhem para destruí-los** [grifo nosso].

Encontramos nesta citação as notas iniciais que esculpem um entendimento a respeito do que seria uma educação afrocentrada. A partir de referências como Shujaa e Hilliard, que certamente não são encontradas nas bibliografias dos cursos de licenciatura e nas bibliotecas de uma boa parte das universidades brasileiras, Mazama (2009) primeiramente realiza uma crítica cirúrgica aos modelos escolares ocidentais para, em

seguida, elencar os elementos que constituem processos afrocentrados de ensino e de aprendizagem.

Estes componentes permitem a realização de um esboço a respeito do que entendemos como Pedagogias Amefricanas. Diretrizes educativas pautadas na denúncia e no enfrentamento ao racismo estrutural, onde rompemos com uma interpretação cultural eurocêntrica equivocada a respeito das populações negras e indígenas, reduzidas a uma deplorável condição de pessoas escravizadas e irracionais, como denuncia Beatriz Nascimento, enquanto historiadora.

A reformulação dos materiais didáticos, dos conteúdos programáticos e da prática docente é urgente e deve abrir caminhos pedagógicos que ativem as memórias indígenas e africanas, colocando no centro da matemática, história, geografia, sociologia, alfabetização e de outras disciplinas as/os grandes intelectuais públicas/os que se alfabetizaram ou se oralizaram e compartilharam conhecimentos transdisciplinares nos quilombos, nas aldeias e entre esses próprios espaços de resistências.

Insurgência e reinvenção de comunidades que, embora vítimas do genocídio, resistem e são guardiãs de um legado que permanece de pé, ainda que ameaçado pela ideologia do branqueamento.

Múltiplas áreas de conhecimento como a estética, ética, religiosidade, arte, ecologia e música merecem um lugar de destaque nas pedagogias amefricanas. O protagonismo dessas categorias não implica, no entanto, que as mesmas estejam dissociadas de um profundo diálogo científico, uma verdadeira “artesanía intelectual”, pois para os povos africanos e originários nenhuma ação é impulsiva ou desprovida de reflexões, coerências e racionalidades.

Isso significa que as crianças, jovens, homens, mulheres racializadas, precisam saber que suas/seus ancestrais foram os responsáveis por uma medicina, filosofia, engenharia e arte que restauravam, curavam e respeitavam todos os seres vivos, contribuindo para o aprimoramento do prospecto humano.

As novas gerações que não escolheram ser empobrecidas, generificadas e racializadas, assim como suas/seus ancestrais, passam a compreender que podem ser cientistas, escritoras/es, compositoras/es, porque conhecem uma cognoscibilidade que decodifica as suas próprias vidas, qualificando-as cientificamente e culturalmente para produzirem novas epistemologias, interpretando os fenômenos sociais e raciais a partir de uma vertente não euro/norte/centrada e assumindo valores éticos e críticos diante do racismo estrutural.

A capacidade libertadora das pedagogias amefricanas corresponde, de um ponto de vista metafórico, a uma chave capaz de abrir o baú de tesouros paradigmáticos que a supremacia branca roubou e fragmentou.

Mapeamos mais algumas valiosas contribuições de Ama Mazama para a educação afrocentrada e que certamente possuem o potencial de inspirar o que entendemos como pedagogias amefricanas:

[...] Asa Hillard conduziu um estudo muito útil da educação no antigo Egito [...], com efeito, o objetivo último da Educação é experimentar uma unidade com Deus, tornar-se um com *Maat*. **Isso seria alcançado mediante a unidade da pessoa com o grupo e com a natureza, assim como o desenvolvimento da responsabilidade social, do caráter social e do poder espiritual. A iniciação era de primordial importância, mas o processo de ensino e aprendizado era abrangente, interativo e coletivo, tendo um lugar que refletia e transmitia a cultura integral dos africanos.** Hillard sugere que, na medida em que os africanos procuram se educar de maneira adequada, permitem que a tradição africana seja seu guia [grifo nosso] (MAZAMA, 2009, p. 126-7).

O sentido comunitário de unidade nos faz pensar sobre a posição situada das pedagogias amefricanas em territórios complexos como a Amazônia. Os povos que ocupam o território amazônico, conforme refletimos em parágrafos anteriores, constituem permanentes intercâmbios e é necessário aprofundar estudos sobre estas relações especialmente no campo da educação.

Nessa direção, as pedagogias amefricanas, em nosso entendimento, mostram, a partir do ponto de vista pedagógico, as potencialidades que existem no diálogo entre os paradigmas afrocêntricos e em uma ótica transcultural.

Se partirmos do princípio de que os povos originários e as populações negras tecem cotidianas interações, o desafio pedagógico é pensar em processos educativos que atentem para essas complexidades, incorporando em seus currículos metodologias e didáticas pautadas em planejamentos, instruções e avaliações construídas com as comunidades amazônicas e sob a orientação das/os intelectuais públicas /os indígenas, quilombolas e das comunidades tradicionais.

O trecho que grifamos na citação é emblemático e merece ser repetido, pois é um nobre objetivo da educação afrocentrada: “a unidade da pessoa com o grupo e com a natureza, assim como o desenvolvimento da responsabilidade social, do caráter social e do caráter espiritual” (MAZAMA, 2009, p. 126-7).

As pedagogias amefricanas não pretendem impor um rótulo, uma nomenclatura; na verdade, propomos que seja um ponto de partida, uma proposta subversiva que rompa

com a interpretação cartesiana sobre os povos que constroem e reinventam diariamente a Amazônia, uma vez que é impossível desenvolver políticas e práticas comunitárias sem entender que as pluralidades linguísticas, culturais e religiosas dos povos amazônidas são um elo e estímulo à elaboração de epistemologias vivas.

Nessa direção, quais seriam os sentidos de cultura, territorialidade, gênero, política e educação para as populações amazônidas? A africanidade está em busca destas respostas, consciente de que a sua participação necessita lutar para que a ciência saia das mãos da supremacia branca, além de garantir a legitimação das nítidas transversalidades que borram as linhas das cartografias ladino-africanas e caribenhas.

Necessitamos pensar em práticas educativas enraizadas nos paradigmas e nas racionalidades das populações africanas, pois cultivam sentidos restauradores e plurais de ciência, cultura, arte, filosofia e religião.

Nossas didáticas devem estar mergulhadas nas memórias, cosmo-sensações, supraracionalidades e lógicas que começam com nossos ancestrais, como Zumbi dos Palmares, os povos Imbangalas que constituíram os primeiros quilombos reconhecidos pela história da humanidade (B. NASCIMENTO, 2018), Aquatune, Maria Felipa, Esperança Garcia, Maria Firmina, Dandara, as mães de santo dos terreiros, os pajés e as cacicas das aldeias e tantas outras personalidades que foram exterminadas ou tiveram as suas subjetividades e corpos violentados pelo eurocentrismo, mas cujo legado continua mais incandescente do que nunca. A afrocentricidade busca manter esta chama acesa.

3.5 A dimensão exemplar do paradigma afrocentrado e o realocamento psicológico

Vimos que a dimensão exemplar de um paradigma corresponde à forma como as/os pesquisadoras/es conduzem os seus processos de investigação a partir de problemas concretos.

A perspectiva afrocentrada está ancorada em 5 preceitos fundamentais no que diz respeito à práxis da pesquisa, sendo elas: 1) (re) alocamento psicológico das pessoas racializadas; 2) a construção de um sentido de agência; 3) valorização cultural; 4) refinamento léxico; 5) reparação histórica. A seguir analisaremos mais detidamente cada um destes tópicos.

Asante (2009, p. 26) explica que o encadeamento mental imposto pela supremacia branca provoca o deslocamento psicológico das populações racializadas, deixando-as à margem do exercício de conscientização de suas identidades, culturas e ancestralidades:

“[...] quem tenta construir um currículo escolar, uma prática de serviço social ou uma literatura afrocentrada deve prestar atenção à localização psicológica ou cultural”.

É preciso que nossa consciência esteja conectada a uma ótica voltada para o desengajamento colonial, independente de sermos africanas/os ou não, já que a bio-lógica é totalmente negada pela afrocentricidade.

Isso significa que qualquer comunidade racializada e que, portanto, experimentou o sabor amargo da violência colonial, pode comungar dos preceitos afrocêntricos, sobretudo porque o seu direito à autodenominação é um componente basilar deste paradigma.

Assim, “[...] quem se localiza no lugar da abordagem afrocentrada não precisa ser afrodescendente, da mesma forma que nem todo afrodescendente se posiciona nesse lugar” (ASANTE, 2009, p. 26). Os preceitos afrocentrados, em uma perspectiva transcultural, dialogam e legitimam as diversidades étnicas e raciais, a pluralidade que constitui as verdadeiras bases socioculturais do território brasileiro.

Característica afrocentrada esta que destoa totalmente de uma visão euro/norte/centrada, que se impõe “violentamente sobre outros povos, por meio da dominação hegemônica, criando o consenso intersubjetivo que sustenta o domínio implícito da brancura” (E. NASCIMENTO, 2009, p. 191).

Na sistematização de Asante (2009, p. 96-7), o conceito de:

[...] localização, no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em um dado momento da história. Assim, estar em uma localização é estar fincado, temporária ou permanentemente, em determinado espaço. **Quando o afrocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a saber se essa pessoa está em um lugar central ou marginal com respeito à sua cultura. Uma pessoa oprimida está deslocada quando opera de uma localização centrada nas experiências do opressor [grifo nosso] [...]**

Esta importante categoria do paradigma afrocentrado é a prova do protagonismo de intelectuais brasileiras/os no seio da afrocentricidade. A implantação das políticas de cotas raciais nas universidades inaugurou uma fase academicamente frutífera para os estudos e debates étnicos e raciais.

Em permanente diálogo com os movimentos sociais, ecológicos e feministas, o afrocentrismo trouxe à baila uma série de pensadoras/es racializadas/os e intelectuais públicas /os costumeiramente ignoradas/os pelos contagiantes estudos pós-modernos (E. NASCIMENTO, 2009).

A pós-modernidade denunciou a fadiga crepuscular paradigmática amargamente experimentada pelas vertentes neoliberais e marxistas (SCOCUGLIA, 2019), mas também não escapou deste esgotamento ao abraçar um conceito de multiculturalismo que continuou alimentando os caprichos da globalização capitalista e da supremacia branca.

[...] a cultura universal do modelo liberal democrático pressupõe um jogo político em que todos participem em condições de igualdade. **A noção da política do reconhecimento se revela insuficiente para dar conta da dimensão de cidadania que cabe a uma coletividade dentro do regime democrático. O reconhecimento de uma identidade subordinada não implica, necessariamente, resultados quanto à construção de condições concretas de sua afirmação no jogo político** [...] assimetria no acesso ao espaço multicultural estabelecida pela configuração do poder e da ideologia. Para que uma identidade subordinada tenha condições iguais de competir nesse jogo democrático, **impõe-se a necessidade de quebrar a hegemonia da identidade dominante, a brancura eurocentrista, construída com tal solidez e a tal ponto reforçada que reina silenciosa sem ser percebida** [grifo nosso] (E. NASCIMENTO, 2009, p. 188).

No contexto brasileiro, as acaloradas teorias multiculturais esbarram no grave racismo estrutural. Impossível pensar em legitimação da diversidade cultural em um país onde há uma condição patológica imposta pela ideologia do branqueamento. “[...] um sentimento coletivo de inferioridade, da renúncia a critérios naturais da vida, em benefício a critérios artificiais, dogmáticos ou abstratos [...] ideologia da brancura ou da claridade” (RAMOS, 1995, p. 196).

Lélia Gonzalez (2018 [1980], p. 138-9) falava sobre uma neurose cultural brasileira que se traduz em uma “[...] impressão de que o Brasil é um país escandinavo [...] todo um esforço de se ocultar o fato de que o Brasil é um país com um pé na senzala. E como fazê-lo? Mediante todo um modo de ser europeizado [...]”.

Assim, os estudos do pensamento social brasileiro desperdiçaram preciosas contribuições paradigmáticas oriundas de importantes nomes como Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos e Lélia Gonzalez, os quais, através de produções teóricas magistrais, realizavam críticas contundentes com relação ao papel das teorias modernas na edificação de uma mentalidade colonizadora e racista: “[...] sustento que o conteúdo dessa literatura constitui um dos mais importantes alicerces da própria crítica à modernidade” (E. NASCIMENTO, 2009, p. 184).

São intelectuais conscientes da necessidade de um exercício de desengajamento colonial em um país onde “[...] o marxismo e a democracia racial, ambas de postura universalista, recusavam-se a reconhecer a existência e a especificidade do racismo, bem

como a legitimidade das reivindicações coletivas dos afrodescendentes” (A. NASCIMENTO, 2009, p. 186).

Ainda nas décadas de 1940-50, Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos estavam atentos para o desgaste paradigmático da modernidade, o que reforça a tese de que subestimamos um poderoso arcabouço teórico nacional afrocentrado e anticolonial que se desenvolveu em pleno vapor muito antes de os debates interculturais e decoloniais estarem em voga.

As palavras do grande e eterno griot¹⁸ Abdias a respeito da crítica ao marxismo são notáveis:

[...] o que [Cheikh] Diop fez foi simplesmente derruir as estruturas supostamente definitivas do “conhecimento universal” no que diz respeito à antiguidade egípcia e grega. Gostem ou não, os ocidentais têm de trazer verdades como esta: quatro séculos antes da publicação de a mentalidade primitiva, de Lévy-Bruhl, **a África negra mulçumana comentava a lógica formal de Aristóteles (que ele plagiou do Egito negro) e demonstrava-se especialista em dialética** (Diop, 1978 [1963], p. 212). **E isso, não esqueçamos, acontecia quase 500 anos antes de ao menos haverem nascido Hegel e Marx** [grifo nosso] (A. NASCIMENTO, 2009, p. 200).

Em permanente diálogo com o titã do pensamento afrocêntrico Cheikh Anta Diop, Abdias Nascimento mostra que o materialismo histórico dialético não é um mérito exclusivo de Karl Marx, discípulo da dialética de Hegel. Um dos inúmeros exemplos de que as epistemologias ocidentais são uma cópia imperfeita das civilizações racializadas. Reivindicar uma ciência que foi sequestrada e embranquecida também é um ato político capaz de enfrentar tanto os genocídios físicos quanto os simbólicos das populações que ainda vivem sob os escombros da colonização como o Brasil.

Dissecar a anatomia científica euro/norte/centrada é importante para negritar uma consciência da sua incapacidade epistemológica de construir uma ciência originária.

A cientificidade ocidental nada mais é do que um conjunto de apropriações indevidas dos povos negros/as e indígenas, ainda que vistos/as injustamente pela ideologia do branqueamento como autores/as de folclores, credices e superstições apenas. “[...] antes de pleitear o reconhecimento do outro, o afrocentrista quer reconstruir

¹⁸ [...] Griots e Griotes podem ser descritos (as) como “diasporistas” [...] não são apenas músicos (as), mas também artesãos (ãs) [*artisans*] da comunicação. São artistas [*entertaines*] que contam histórias, cantam e têm o privilégio de tocar [...] eles são mediadores em disputas, mestres de certas cerimônias e conselheiros cujos conselhos são amplamente respeitados. Suas origens podem ser encontradas nas sociedades hierárquicas dos impérios da África ocidental do século X [...] eles também tinham o privilégio de criticar os governantes em público [...] Como profissionais responsáveis pela história, eles relembram o povo de sua ancestralidade, de eventos, lugares, migrações e valores tradicionais, os quais foram importantes para formar a identidade coletiva [...] (DORSCH, 2020, p. 1127).

as bases para o pleno autoconhecimento de seu povo e de sua cultura, condição necessária a essa capacitação” (E. NASCIMENTO, 2009, p. 192).

Interessante perceber como o realocamento psicológico proposto pelo afrocentrismo mostra que sem os estudos, os escritos e o filosofar minucioso das/os grandes intelectuais africanas/os, o conceito de dialética seria inconcebível e, por tabela, as próprias bases paradigmáticas do marxismo.

Assim, interpretar a modernidade euro/norte/centrada a partir do centro afrocentrado desconstrói a plena certeza de que a ciência europeia, seus métodos e hipóteses são universalistas e onipotentes.

Destacamos a exemplar reflexão de Guerreiro Ramos (1996, p. 40):

[...] este dedutivismo é perceptível em trabalhos de sociólogos brasileiros aficionados do marxismo. Principalmente quando tentam explicar os nossos problemas políticos e jurídico-sociais, muitos o fazem segundo estudos marxistas aplicados a **países estrangeiros, ou segundo aplicação mecânica de categorias marxistas. Procedimento este, diga-se logo, que contraria a essência do marxismo, mas que assinala a força do impacto da situação colonial na psicologia do colonizado** [grifo nosso].

Uma reflexão extremamente provocativa e que nos convida a questionar: se nem o marxismo, o liberalismo e o mito da democracia racial são capazes de nos guiar pelos caminhos tortuosos da busca por soluções diante dos gigantescos percalços incrustados na conjuntura sociocultural brasileira, o que devemos fazer? Por que apostar na afrocentricidade? O afrocentrismo não seria um paradigma que se encaixa apenas no território africano?

Longe de sustentar-se em conceitos biológicos de raça, a afrocentricidade parte da afirmação de que a compreensão dos fenômenos se articula e **ganha contornos especiais de acordo com a identidade do sujeito, o seu centro** [...] a abordagem afrocentrada focaliza o imperativo de definir a **localização do sujeito, isto é, de explicitar o lugar de onde ele parte** [...] esse princípio da abordagem afrocentrada [...] **já fora assinalado no Brasil na década de 1950, no contexto da produção intelectual do Teatro experimental do Negro** [grifo nosso] (E. NASCIMENTO, 2009, p. 181).

A ideia de centro justifica o potencial da afrocentricidade para a promoção de um diálogo transcultural, já que todas as comunidades étnicas e raciais, neste ponto de vista, têm o direito de interpretar o mundo a partir da sua centralidade.

Povos ribeirinhos, indígenas e quilombolas, ancorados em seus centros, não se curvam para os caprichos do branco-centrismo, além de poderem compartilhar suas

cosmosensações com outras comunidades sem perder as suas identidades e referências culturais.

O Teatro Experimental do Negro-TEN, colocado em relevo por E. Nascimento (2009, p. 190), encerra qualquer dúvida a respeito do protagonismo brasileiro na edificação do pensamento afrocentrado, especificamente no conceito de localização do sujeito.

[...] os intelectuais do TEN anteciparam um dos princípios básicos da afrocentricidade [...] trata-se da teoria do centro, que postula a necessidade de explicitar a localização do sujeito para desenvolver uma postura teórica própria do grupo social e fundamentada em sua experiência histórica e cultural (E.NASCIMENTO, 2009, p. 190).

O TEN consagra a parceria entre Abdias Nascimento e o sociólogo Guerreiro Ramos. Esse último explica que o projeto se inspira em um longo histórico de lutas contra a escravização e o racismo estrutural no Brasil (RAMOS, 1995-1996).

Grandes nomes e momentos históricos são mencionados, como Chico Rei, responsável por organizar confrarias com o objetivo de angariar fundos para alforriar pessoas escravizadas. Zumbi dos Palmares, Dandara e a potente fundação de um quilombo que se consagrou como um dos mais poderosos levantes de descolonização da América Latina. Além de Luiz Gama e tantas outras importantes lideranças de lutas populares em prol da libertação como a Balaiada, a Sabinada e a Revolta dos Malês.

O TEN, ainda que tenha a teatralização como “carro-chefe”, não se resumiu a uma natureza lúdica e artística. À sua estética e corporeidade somaram-se profundos debates e atos tanto científicos quanto políticos.

Fundamento em bases científicas, de caráter sociológico e antropológico, o TEN nunca foi compreendido pelos prógonos da ciência oficial, que, embora não os hostilizassem francamente, sempre se conduziram em face do empreendimento com desconfiança. No fundo, percebiam que o TEN representava mudança de 180 graus na orientação dos estudos sobre o negro (RAMOS, 1995, p. 205).

Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos organizaram congressos cujos debates inovaram os estudos raciais no Brasil. As universidades do país estavam eivadas de cátedras sociológicas e antropológicas que conduziam linhas de pesquisas gravemente racistas. “[...] esta denúncia é um lemativo de todas as realizações do TEN, entre as quais o seu jornal Quilombo, a Conferência Nacional do Negro (1949) e o I Congresso do Negro Brasileiro, realizado em 1950” (RAMOS, 1995, p. 205).

Jornais, Conferências e Congressos promovidos pelo TEN compartilhavam o seguinte manifesto: não cabe mais desperdiçar tempo com cruéis pesquisas destinadas a avaliar a massa encefálica das populações racializadas ou se Zumbi cometeu, de fato, suicídio. As produções científicas étnicas e raciais, ao contrário, não devem medir esforços para lutar pela garantia de dignidade, justiça e qualidade de vida para as comunidades negras (NASCIMENTO, 2009).

Na visão de Guerreiro Ramos, o maior desafio assumido pelo TEN era o de enfrentar a patologia do branco. Ainda que o Brasil seja um país composto por uma população predominantemente negra, a mesma se identifica fanaticamente com os arquétipos brancos. Ou seja, as/os brasileiras/os estão completamente deslocadas/os de suas centralidades culturais, históricas e identitárias indígenas e africanas.

Fui amigo e até compadre de Guerreiro Ramos. Depois brigamos. Ele queria libertar todo o pesquisador social de países atrasados como o nosso das prescrições metodológicas formais. Nós todos reagimos num Congresso de 52, no Rio, a que ele respondeu com sua excelente “Cartilha”. Eu era, então, um etnólogo bizonho, metido com índios, querendo estudá-los como fósseis vivos. Florestan queria ser Merton. Guerreiro tinha toda a razão de propor uma ciência social nossa, eficaz e socialmente responsável. Exacerbou claro, como todo pioneiro. Mas era, sem dúvida, o melhor de nós (DARCY RIBEIRO APUD, QUEIROZ, 2020).

O sociólogo brasileiro fez questão de registrar em seus livros a influência que recebeu do TEN em meio ao desafio de pensar em uma sociologia que não fosse alienada às influências teóricas europeias e estadunidenses, ainda que não deixasse de dialogar com as mesmas.

Autor de uma literatura científica densa e cuja leitura é desafiadora, Guerreiro Ramos se debruçou incansavelmente sobre a mentalidade colonial que asfixiava a autonomia psicológica, intelectual e econômica do país.

Para ele, era evidente que havia “[...] um conflito de duas perspectivas: a do país velho e a do país novo. A mentalidade colonialista ou reflexa e a da mentalidade autenticamente nacional” (GUERREIRO RAMOS, 1996, p. 68).

Um dos principais sintomas desta mentalidade colonialista era o que Guerreiro Ramos chamava de patologia do branco. Sempre amparado em estudos transdisciplinares e em dados estatísticos, principalmente os que eram sistematizados pelo IBGE, realizava profundas análises que o levaram a chegar à seguinte conclusão: a ideologia do branqueamento é ainda mais nociva nas regiões norte e nordeste, geografias que registram uma população branca minoritária, se comparada ao sul e ao sudeste do país.

Para o sociólogo, isso significa que há um notável desejo por parte das populações racializadas brasileiras de embranquecer a todo custo.

Assim:

[...] o brasileiro, em geral, e, especialmente, o letrado, adere psicologicamente a um padrão estético europeu e vê os acidentes étnicos no país e a si próprio do ponto de vista deste [...] **este fato de nossa psicologia coletiva é, do ponto de vista da ciência social, de caráter patológico, exatamente porque traduz a adoção de critério artificial, estranho à vida, para a avaliação da beleza humana** [grifo nosso] [...] (RAMOS, 1995, p. 195).

Muitas são as formas como esta patologia se manifesta, desde o ponto de vista estético até o científico. Com relação a esse último, o sociólogo brasileiro percebeu que as/os pesquisadoras/es negras/es e mestiças/es, reféns da condição patológica brancocêntrica e conseqüentemente levadas/os por um desejo manifesto no inconsciente coletivo de se europeizar, conduziam uma série de estudos que denominaram de o **problema do negro no Brasil**, que nada mais é do que sintoma da patologia do branco. “[...] veem o negro do mesmo ângulo. Todos o veem como algo estranho, exótico, problemático, como não-Brasil, ainda que alguns protestem o contrário” (RAMOS, 1995, p. 189).

Dentre os principais grupos de cientistas sociais eurocêntricos vistos como notáveis e aclamados pela opinião pública, está a escola Baiana. Um dos mais importantes nomes de seu quadro era Arthur Ramos.

[...] Arthur Ramos [...] Em 1942, publicou a *Aculturação negra no Brasil*. Que seria, em última análise? Um processo de preservação e expansão da “brancura” de nossa herança cultural. Mas, a partir da perspectiva do negro, a aculturação é um ponto de vista que merece muitas reservas. **Como um caso particular de europeização do mundo, a aculturação é, talvez, inevitável, pois que as populações não europeias jamais poderiam participar, com vantagem e dignidade, da civilização universal, em sua forma contemporânea, sem a posse e o domínio de grande acervo de elementos culturais do Ocidente** [grifo nosso] (RAMOS, 1995, p. 188).

Antropólogos/as e sociólogos/as brasileiros se ancoraram em teorias importadas para fundamentar os estudos sobre o problema do negro no Brasil. Produções científicas que defendiam teses absurdas, sendo uma das principais a suposta culpabilidade da população brasileira, por ser predominantemente negra e mestiça, pelo subdesenvolvimento do país. “Considerando ‘nociva à nacionalidade a influência da raça negra, as ‘vastas proporções do mestiçamento [...] acaba privando-o [Brasil], por longo prazo pelo menos, da direção suprema da raça branca [...]’” (RAMOS, 1995, p. 185).

A patologia do branco, evidente no circuito acadêmico brasileiro, possuía como um dos seus principais pilares o que Guerreiro Ramos denominou de sociologia consular ou enlatada.

[...] o sociólogo utilizava a produção sociológica estrangeira, de modo mecânico, servil, sem dar-se conta dos seus pressupostos históricos originais seu senso crítico ao prestígio que lhe granjeava exibir ao público leigo o conhecimento de conceitos e técnicas importadas. **‘Sociologia enlatada,’ ‘sociologia consular,’ era em grande parte a que se fazia aqui** [grifo nosso] [...] (RAMOS, 1996, p. 9).

Guerreiro Ramos não se intimidava em enfrentar as liturgias antropológicas e sociológicas do norte global. Intelectual com um acervo teórico denso, fez questão de dissecar clássicos das ciências sociais como Durkheim, Frantz Boas, Karl Marx e Weber.

Dono de argumentos consistentes, apontou com maestria os riscos que o ecletismo importado apresenta no âmbito de uma leitura rigorosa e comprometida com o enfrentamento dos problemas crônicos que impedem o Brasil de caminhar com as próprias pernas.

O deslocamento psicológico é nítido no conceito de sociologia enlatada ou consular. Um cenário que ilustrava a relação de dependência que as produções acadêmicas brasileiras, independente da área de conhecimento, ainda cultivam com relação aos grandes centros de estudos do norte global.

Assim, especificamente no escopo da antropologia:

[...] de modo geral, a antropologia europeia e norte americana tem sido, em larga margem, uma racionalização ou despotismo da espoliação colonial. Este fato marca nitidamente o seu início, **pois ela começou fazendo dos povos “primitivos” seu material de estudo** [grifo nosso] [...] (RAMOS, 1995, p. 165).

Como um dos caminhos para romper com a dependência com relação às produções científicas euro/norte/centradas, verdadeiro responsável pela edificação de uma série de cátedras, compêndios e artigos que sustentam até hoje teses racistas em solo brasileiro nas mais distintas áreas de conhecimento, Guerreiro Ramos propõe o conceito de redução sociológica, o qual “[...] foi sobretudo um método de assimilação crítica do patrimônio sociológico alienígena” (RAMOS, 1996, p. 10).

Focado em uma práxis investigativa, bem como em um permanente diálogo com os movimentos sociais e as classes populares, Guerreiro Ramos aponta que todos os elementos basilares da redução sociológica estão presentes nas vibrantes experiências do TEN, que procuravam romper com uma “[...] mera repetição analógica de práticas e

estudos [pois] contraria a essência da atitude científica, porque perde de vista a particularidade constitutiva de toda situação histórica” (RAMOS, 1996, p. 120).

Nesse sentido:

[...] o Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944 por um grupo liderado por Abdias Nascimento, é, no Brasil, a manifestação mais consciente e espetacular da nova fase, caracterizada pelo de que, **no presente, o negro se recusa a servir de mero tema de dissertações “antropológicas,” e passa a agir no sentido de desmascarar os preconceitos de cor** [grifo nosso][...] (RAMOS, 1995, p. 205).

A recusa em permanecer como um objeto de estudos antropológicos de cunho racista leva as populações racializadas a experimentarem um processo de realocamento psicológico, de modo a interpretar os fenômenos que permeiam as suas realidades a partir do centro de suas culturas e identidades e não mais pela ótica distorcida do brancocentrismo.

Portando, os objetivos vinculados à redução sociológica materializados no TEN são:

[...] o movimento em apreço apresenta uma reação de intelectuais negros e mulatos que, em resumo, têm três objetivos fundamentais: 1) formular categorias, métodos e processos científicos destinados ao problema do tratamento racial no Brasil; 2) **reeducar os “brancos” brasileiros, libertando-os de critérios exógenos de comportamento;** 3) “descomplexificar” os negros e mulatos, adestrando-os em estilos superiores de comportamento, de modo que possam tirar vantagem das franquias democráticas, em funcionamento no país [grifo nosso] (RAMOS, 1995, p. 206).

E. Nascimento (2009) e Guerreiro Ramos (1995) afirmam que, embora o TEN e o seu principal rosto, Abdias Nascimento, tenham sofrido com a hostilidade por parte dos cientistas sociais consulares, nunca houve uma recusa em dialogar com os circuitos acadêmicos brancóides.

Trata-se de uma nítida mentalidade colonial equivocada, e que está impregnada nas instituições nacionais gravemente legitimadas por uma ciência e uma cultura eurobrancas.

Na visão de Ramos (1995, p. 197), “este equívoco só poderá ser desfeito por meio da tomada de consciência pelo nosso branco ou pelo nosso negro, culturalmente embranquecido, de sua alienação, de sua enfermidade psicológica”. Ou seja, é preciso cultivar um pensamento coletivo enquanto um povo cuja árvore genealógica é povoada

por ancestrais indígenas e africanos, seres humanos que foram racializados, animalizados e violentados, uma vez que:

[...] nas condições iniciais de formação do nosso país, a desvalorização estética da cor negra, ou melhor, a associação desta cor ao feio e ao degradante afigurava-se normal, na medida em que não havia, praticamente, pessoas pigmentadas senão em condições inferiores. **Para que a minoria colonizada mantivesse e consolidasse sua dominação sobre as populações de cor, teria de promover no meio brasileiro, por meio de uma inculcação dogmática, uma comunidade linguística, religiosa, de valores estéticos e de costumes** [grifo nosso] (RAMOS, 1995, p. 219).

A redução sociológica e toda a sua práxis materializada nas experiências do TEN demonstram pedagogicamente que o verdadeiro objeto de estudo do circuito acadêmico brasileiro deve ser a problemática referente à ideologia do branqueamento, a patologia colonizadora, bem como a denúncia ao rastro de violência e genocídio que soterram vidas negras e vermelhas, a criatividade, as cosmosensações e as culturas indígenas e africanas.

3.5.1 Quilombismo: o sentido afrocentrado de agência¹⁹

Refletir sobre as condições para que as pessoas racializadas sejam agentes políticas, pedagógicas, culturais e intelectuais no meio em que vivem é um dos importantes elementos do paradigma afrocentrado.

Trata-se de potencializar a “experiência do sujeito como negro. Esse é protagonista de tais estudos não em razão de cor de pele ou critério biológico, mas em função do lugar onde se posiciona para observar e analisar [...]” (E. NASCIMENTO, 2009, p. 190).

Mais detidamente, o conceito se apresenta da seguinte forma:

[...] um [uma] agente, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. **Já a agência é a capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana.** Em uma situação de falta de liberdade, opressão e repressão racial, a ideia ativa no interior do conceito de agente assume posição de destaque [...] [grifo nosso] (ASANTE, 2009, p. 94).

Somos (des)educadas/os a interpretar a conjuntura brasileira a partir do protagonismo do branco europeu, ao passo em que as populações racializadas são

¹⁹ Os estudiosos que assumiram a causa da agência africana escreveram sobre Afrocentricidade e educação, ciência política, psicologia e egiptologia. Livros e artigos adicionais ajudaram a criar o discurso que impulsionou o conceito no público em geral e no mundo acadêmico como uma perspectiva cujo núcleo é a interpretação e explicação dos fenômenos do ponto de vista dos africanos como sujeitos, em vez de vítimas ou objetos [grifo nosso] (ASANTE, 2016, p.13).

traduzidas em uma situação de (des)agência. “[...] no Brasil, o branco tem desfrutado do privilégio de ver o negro, sem por este último ser visto. Nossa sociologia do negro até agora tem sido uma ilustração desse privilégio [...]” (RAMOS, 1995, p. 202).

O sentido afrocentrado de agência conclama pelo direito ao acesso das condições científicas, políticas, culturais e materiais para que as comunidades tradicionais assumam papéis ativos em seus territórios.

Em distintos âmbitos, seja a educação, ciência ou política, o privilégio da branquitude monopoliza a agência para uma burguesia caucasiana. Especificamente na esfera educativa, os grandes vultos da história continuam sendo personalidades brancas. Não conhecemos Antonieta de Barros, Solano Trindade e outras/es educadoras/es negras/os que lutaram para que as populações racializadas fossem contempladas com uma educação politizada, sobretudo no fomento dos debates étnico-raciais.

O Quilombismo, preceito cunhado por Abdias Nascimento, sistematiza a autonomia por parte das comunidades amefricanas no enfrentamento ao colonialismo e ao racismo estrutural. “Resgatar nossa memória significa resgatar a nós mesmos do esquecimento, do nada e da negação, e reafirmar nossa presença ativa na história pan-africana e na realidade universal dos seres humanos” (A. NASCIMENTO, 2009, p. 216). O brancocentrismo, ainda que impere no imaginário social brasileiro, não é onipotente, sofrendo uma das grandes derrotas em território brasileiro com a fundação do Quilombo de Zumbi dos Palmares, importante momento histórico, e que raras vezes é lembrado nos livros escolares.

Para Ramos (1996, p. 160), “estamos vivendo numa época em que o Ocidente não tem mais o monopólio do protagonismo ecumênico [...] povos até há a pouco marginais na história libertam-se de sua antiga servidão e necessariamente uma nova imagem do mundo surge [...]”

Nesse sentido, as experiências políticas, sociais, culturais e econômicas que germinam nos quilombos desde o período colonial, fornecem as condições psicológicas, culturais e identitárias necessárias para que a população amefricana conquiste a sua libertação.

Nas palavras de A. Nascimento (2009, p. 218):

Zumbi, o primeiro militante do pan-africanismo e da luta por liberdade em terras brasileiras [...] é o **fundador, na prática, do conceito científico histórico-cultural de quilombismo**, continuado por outros heróis da história negra: Luísa Mahin e seu filho Luís Gama, Chico-Rei, os enforcados da revolta dos Alfaiates, dos levantes dos Malês, da Balaiada, do Dragão do Mar,

Karocango e João Cândido, **bem como os milhões de quilombolas assassinados em todas as partes de nosso território** [...] [grifo nosso]

Ainda para A. Nascimento (2009, p. 214), “a revolução quilombista é fundamentalmente antirracista, anticapitalista, antilatifundiária, anti-imperialista e anti-neocolonialista”. O intelectual considera como quilombos tanto as comunidades oficialmente reconhecidas quanto aquelas que foram erguidas nas trincheiras da clandestinidade, como as confrarias, grêmios e terreiros.

Há um conjunto de princípios que regem o quilombismo. Dentre esses, um dos mais importantes é a necessidade de articular estratégias capazes de encerrar os ataques policiais nas favelas e periferias das grandes capitais do país, que não apenas esfacelam a dignidade das populações racializadas, como também interrompem precocemente milhares de vidas, especialmente de crianças e jovens racializadas. “[...] até que ponto vamos assistir impotentes à cruel exterminação de nossos irmãos e irmãs afro-brasileiros, principalmente das crianças negras deste país?” (A. NASCIMENTO, 2009, p. 212).

O protagonismo político também é uma das prioridades do quilombismo. Enquanto o racismo estrutural não for dissolvido, será impossível a garantia de uma democracia plena no país.

Importante enfatizar que para a lógica quilombista as opressões são amalgamadas, ainda que a violência racial seja o principal pano de fundo. “Racismo é a primeira contradição social no caminho do negro. A ela se juntam outras, como a contradição de classe e de sexo” (A. NASCIMENTO, 2009, p. 210). Assim, o protagonismo das mulheres racializadas na política é uma prioridade do quilombismo e de seu sentido de agência.

As preocupações com relação ao modo de produção capitalista e seus efeitos nocivos, principalmente para as populações negras, problematizadas pelo quilombismo demonstram que a afrocentricidade nunca ignorou os debates econômicos.

Para A. Nascimento (2009), a continuidade do capitalismo em uma sociedade quilombista era inegociável. Como contraproposta, apresenta um desenho econômico já praticado por muitos quilombos tanto em África, quanto na experiência diaspórica na América Latina, como a comunidade “Banto [que] denomina-se um povo ao qual pertenceram os primeiros africanos escravizados que vieram para o Brasil de países que hoje se chamam Angola, Congo, Zaire, Moçambique e outros” (A. NASCIMENTO, 2009, p. 207).

Sobre a proposta econômica quilombista, de acordo com as palavras do intelectual afrocentrado brasileiro:

[...] quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial [...] como sistema econômico, o quilombismo **tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo ou ujamaísmo da tradição africana.** Em tal sistema, as relações de produção diferem basicamente daquelas prevalecentes na economia espoliativa do trabalho, chamado capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo [...] não há propriedade privada da terra, dos meios de produção e de outros elementos da natureza – todos os fatores e elementos básicos são de propriedade e uso coletivo. Uma sociedade coletiva, no seio da qual o trabalho não se define como uma forma de castigo, opressão ou exploração; o trabalho é antes uma forma de libertação humana [...] liberto o trabalhador da exploração e do jugo embrutecedor da produção tecnocapitalista, sua desgraça deixará de ser o sustentáculo de uma sociedade burguesa parasitária que se regozija no ócio de jogos e futilidades [grifo nosso] (A. NASCIMENTO, 2009, p. 205).

Nessa direção, “[...] a sociedade brasileira contemporânea pode se beneficiar com o projeto do quilombismo, uma alternativa nacional que se oferece em substituição ao sistema desumano do capitalismo” (A. NASCIMENTO, 2009, p. 212).

Consideramos que a proposta do Ujamaísmo apresenta um rompimento radical com o capitalismo de fato e não, como os movimentos progressistas latino-americanos propõem, a defesa da manutenção da lógica econômica vigente, com a diferença de que a classe trabalhadora passaria a deter os modos de produção.

Sobre essa questão, Quijano (2005, p. 137-8) reflete:

[...] é sem dúvida surpreendente que o movimento seguidor do Materialismo Histórico não haja lutado por uma revolução anti-escravista, prévia à revolução antifeudal, prévia por sua vez à revolução anticapitalista. Porque na maior parte deste continente (EUA, todo o Caribe, incluindo Venezuela, Colômbia, o litoral do Equador, o Peru e o Brasil), **o escravismo foi mais generalizado e poderoso [...]** antifeudal, portanto, democrático-burguesa, no sentido eurocêntrico sempre foi, portanto uma impossibilidade histórica. **As únicas revoluções democráticas realmente ocorridas na América (além da revolução americana) foram as do México e da Bolívia, como revoluções populares, nacionalistas-anti-imperialistas, anticoloniais, isto é, contra a colonialidade do poder, e anti-oligárquicas, isto é, contra o controle do estado contra a burguesia senhorial sob a proteção da burguesia imperial [grifo nosso] [...]**

Concordamos com a análise do sociólogo peruano, mas não deixamos de destacar que em nenhum de seus escritos há o registro das experiências descolonizadoras e antiescravistas conduzidas pelo quilombismo no Brasil, como a revolução promovida no seio do quilombo de Zumbi dos Palmares e a materialização do Ujamaísmo contra a lógica escravocrata e capitalista. “[...] os quilombos resultaram dessa exigência vital dos

africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre [...]” (A. NASCIMENTO, 2009, p. 202-3).

A preocupação com a saúde do meio ambiente também está no horizonte do quilombismo:

[...] o quilombismo é um defensor da existência humana e, como tal, coloca-se contra a poluição ecológica e **favorece todas as formas de melhoramento ambiental que possam assegurar uma vida saudável para as crianças, as mulheres e os homens, os animais, as criaturas do mar, as plantas, as selvas, as pedras e todas as manifestações da natureza** [grifo nosso] [...] (A. NASCIMENTO, 2009, p. 214).

A biodiversidade dos territórios ladino-amefricanos não pode mais ser monopolizada, sequestrada e esfacelada pelas mãos dos colonizadores brancos. A gravidade sanitária e política vivenciada pela atual conjuntura brasileira impulsionada por medidas governamentais genocidas estão acelerando o processo de deterioração do bioma nacional, desencadeando o extermínio dos povos da floresta, o derretimento da soberania alimentar, sem falar na ameaça eminente de surgimento de novas pandemias e da intensificação dos desequilíbrios climáticos.

Na práxis sistêmica do Quilombismo, o desmonte do modo de produção capitalista/colonialista é condição preponderante para que o ecossistema ladino-amefricano possa se reerguer.

O adoecimento da floresta é consequência de uma atmosfera racista, heteronormativa, misógina e ultraneoliberal, que tem como alvos preponderantes as populações empobrecidas, generificadas e racializadas. Nesse sentido, “[...] o Quilombismo acredita numa economia de base comunitário-cooperativista no setor de produção, da distribuição e da divisão dos resultados do trabalho coletivo” (A. NASCIMENTO, 2009, p. 213) e que certamente reverberam em uma consciência ambiental antirracista.

Uma Educação Quilombista também está repleta de princípios culturais e psicológicos em prol da libertação das populações racializadas e colonizadas. Um sentido de agência afrocentrada em sua integralidade.

Para A. Nascimento (2009), os princípios Pedagógicos Quilombistas devem abarcar desde a educação básica até o ensino superior. É fundamental que as pessoas racializadas se livrem das garras do analfabetismo e que as crianças e jovens tenham o

direito não apenas a uma educação de qualidade, mas também ao pleno acesso a todos os serviços de saúde.

A educação e o ensino em todos os graus - elementar, médio e superior - serão completamente gratuitos e abertos sem distinção a todos os membros da sociedade quilombista. **A história da África, das culturas, das civilizações e das artes africanas terá lugar eminente nos currículos escolares. Criar uma universidade Afro-Brasileira é uma necessidade dentro do programa quilombista** [grifo nosso] (A. NASCIMENTO, 2009, p. 213).

Para além da importância do fortalecimento das políticas de cotas raciais para que as populações racializadas experimentem um acesso ampliado ao ensino superior, Abdias, através dos preceitos quilombistas, advoga pela edificação de uma universidade Afro-Brasileira.

Consideramos essa reivindicação extremamente importante na luta contra o racismo estrutural e a patologia do branco, pois se trata de garantir uma descolonização integral da produção científica, sobretudo no âmbito das ciências sociais e da educação.

Cátedras, grupos de pesquisas e projetos de extensão retroalimentados por literaturas científicas transculturais, anticoloniais e afrocentradas possibilitarão transformações radicais e antirracistas nas esferas culturais, econômicas, políticas e educacionais do país. “[...] se libere da servidão intelectual, transcenda a condição de copista e repetidor e ingresse num plano teórico iminente” (GUERREIRO RAMOS, 1996, p. 106). Palavras que traduzem uma agência afrocentrada na educação.

3.5.2 A valorização cultural sob a ótica afrocentrada

O debate sobre a defesa dos elementos culturais negros, e que também consideramos como amefricanos, suscita a necessidade de atentarmos para as/os grandes intelectuais esquecidas/os pelas universidades brasileiras inebriadas pela ideologia do branqueamento.

Na esfera dos estudos sobre cultura no Brasil, importantes nomes despontam como Muniz Sodré e Beatriz Nascimento. As potentes pesquisas sobre o quilombo conduzidas por esta última não deixam de mostrar a nítida influência do grande mestre Muniz, seu orientador, o qual, no auge dos seus 80 anos, ainda mantém um vigor intelectual inspirador.

Alex Ratts (2006) e W. Nascimento (2020) são pesquisadoras/es que têm realizado uma vigilância comemorativa, ou seja, promovem o (re)conhecimento do panteão de

intelectuais que romperam com teorias consulares e enlatadas, produzindo epistemologias com os dois pés fincados em solo brasileiro.

O constructo do que pode ser considerado como culturas negras, em uma perspectiva amefricana, tem como ponto de partida a seguinte percepção afrocentrada:

[...] **muitos intelectuais e escritores do passado desprezaram as criações africanas, fossem elas na música, na dança ou na arte, fossem na ciência, como algo diferente do restante da humanidade. Era uma atitude inegavelmente racista**, e qualquer interpretação ou análise de elementos ou contribuições culturais africanos que negue esses elementos é suspeita [grifo nosso] (ASANTE, 2009, p. 98).

A legitimação da capacidade criativa das populações racializadas e colonizadas pelo ocidente é sinônimo de uma valorização afrocentrada das culturas. O não reconhecimento das contribuições africanas para as identidades, literaturas, pedagogias e científicas brasileiras é uma das faces mais perversas da violência racial intersubjetiva, no seio do racismo estrutural.

Em um de seus primorosos livros intitulado *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*, Muniz Sodré (1988) apresenta um debate adensado sobre a leitura racista que a aristocracia brasileira construiu sobre as culturas amefricanas.

Na mesma esteira que Lélia Gonzalez (1988) e Guerreiro Ramos (1995, 1996), Sodré (1988, p. 128) também não poupa críticas a Gilberto Freyre:

[...] da janela de sua casa grande, ele [Freyre] deixa de perceber que a instituição da senzala não é uma forma negra. O que ele vê? **Tudo o que o seduz como poeta sociólogo da classe social dos senhores de escravos** [...] Freyre vê conteúdos de pensamentos negros, matérias-primas para um produto nacional (sendo brancas as regras de produção) tropicalizado [...] [grifo nosso] (SODRÉ, 1988, p. 128).

Através de um arsenal de argumentos consistentes, ainda que sistematizados por meio de uma escrita poética, rebelde e propositalmente desordenada, nos conduz a repensar o sentido ocidental de cultura, mostrando que os instrumentos antropológicos brancóides não possuem o fôlego necessário para traduzir as criatividade dos corpos e das mentes racializados. Nesse sentido, “o negro é assim assimilado a uma das matrizes de “antropofagia” (termo modernismo) ou de carnavalização brasileiras” (SODRÉ, 1988, p. 128).

A condição de diáspora, violência e desfiguração das identidades amefricanas inerentes à condição do regime escravocrata possibilitou o nascimento e a reelaboração de culturas retumbantes, rebeldes e que driblam os ataques brancóides em um gingado

epistemológico eivado de sentidos aguçados e, por isso, capazes de enxergar para além das lógicas temporais e geográficas ocidentais.

Para o clássico pensamento social brasileiro, as populações racializadas eram incapazes de produzir uma cultura legítima:

[...] existem, claro, a pobreza e a miséria, que atingem particularmente, sistematicamente os cidadãos negros. **Mas a exclusão econômica sempre toldou a vista dos sociólogos brasileiros para a persistência de uma cultura de diáspora no Brasil** [...] [grifo nosso] (SODRÉ, 1988, p. 136).

Os bordados culturais brasileiros e ladino-amefricanos possuem epistemologias próprias e que exigem o potencial criativo da diáspora como condição para a sua tradução, o que implica em estabelecer rupturas com a ciência moderna. “De esquerda ou de direita, as ciências sociais legitimam-se ratificando as linhas de hegemonia ideológica do Ocidente, o imperialismo universalista da verdade” (SODRÉ, 1988, p. 136).

Muniz Sodré adverte, no entanto, que não está anunciando o apocalipse da ciência moderna, mas sim que a cultura negra e amefricana, em contexto brasileiro, apresentam “a hipótese da suspeita de que os jogos do mundo, a heterogeneidade da linguagem, não coincidam com a ordem da verdade universal produzida pela lógica moderna [...]” (SODRÉ, 1988, p. 137-8).

A conjuntura cultural brasileira é marcada por heterogeneidades impossíveis de ignorar: de um lado, as culturas judaico-cristãs e do outro as culturas racializadas e diasporizadas, detentoras de lógicas completamente distintas, em que a primeira estabelece relações de poder com relação às demais.

As práticas das culturas negras/amefricanas, em específico:

[...] estão assentadas numa cosmogonia originária [...] para os nagôs, a existência transcorre em dois planos: o **Aiê** (a terra, o visível) e o **orum** (o espaço invisível). São planos distintos, mas interpenetrados - as entidades cósmicas (os **Irunmalê**) que habitam o **Orum** [...] surgem da terra quando invocados. Há uma entidade suprema **Olorum**, detentora dos poderes que tornam possível toda existência [...] **Exu é tanto o princípio da existência individualizada quanto um princípio dinâmico de comunicação, um veiculador de Axé** [grifo nosso] [...] (SODRÉ, 1988, p. 91).

Nesse sentido, Sodré (1988, p. 95) fala sobre o animismo apregoado pela ideologia ocidental que “separa radicalmente a vida da morte e entende a troca simbólica com outros seres ou com os mortos como uma projeção fantasiosa da vida”.

W. Nascimento (2020, p. 67) fala da imagem de uma terra-mãe africana que é quebrada: “muitas das pessoas africanas eram obrigadas a recusar a lembrança dos lugares de origem, da vida pregressa, da vida de origem”.

É em meio à busca pela reconstrução destas culturas que foram esfaceladas, e que, ao cruzarem o atlântico deixam de ser africanas para se tornarem amefricanas, que o solo das culturas negras brasileiras torna-se fecundo: “a terra-mãe não deixou suas filhas que foram degradadas. E as filhas não abandonaram a terra-mãe, mesmo na distância” (W. NASCIMENTO, 2020, p. 66).

Reflexões que são sistematizadas no conceito de *continuum civilizatório*:

[...] buscam estabelecer um vínculo com a terra-mãe deixada para trás, do outro lado do grande Atlântico, **ao mesmo tempo em que procuram estabelecer novas relações, novos encontros com o que está chegando na nova terra.** É neste sentido de estabelecimento de novas maneiras de retomar o antigo, **que o continuum civilizatório africano no Brasil constitui identidades e caracteriza, em relação aos processos civilizatórios, a nossa pluralidade cultural** [grifo nosso] (W. NASCIMENTO, 2020, p. 67).

Tanto Muniz Sodré quando Beatriz Nascimento, em meio a orientações criativas por parte do primeiro e que estimulava a sua orientanda a aprofundar os sentidos e os significados das culturas negras/amefricanas, se dedicaram a aprofundar o conceito de *continuum* civilizatório e toda a transculturalidade que gravita em torno do mesmo. Em nossa percepção, as culturas negras e amefricanas encontram nos processos de diálogos e intercâmbios com outras culturas o seu elixir.

O *continuum* civilizatório está presente na totalidade das produções científicas e artísticas de Beatriz Nascimento, que deixou importantes contribuições para um sentido afrocentrado de cultura. Além de ser uma historiadora exemplar, ainda que enfrentando o racismo e o sexismo tão inconfundíveis nos corredores das universidades, a intelectual assinou a autoria de obras espetaculares não apenas científicas, mas também nos universos da poesia e da sétima arte.

Trazemos, como exemplo de sua genialidade, a sua magistral participação no cinema:

[...] seu trabalho mais conhecido e de maior circulação trata-se da autoria e narração dos textos do filme Ori (1989), dirigido pela socióloga e cineasta Raquel Gerber. Essa película documenta os movimentos negros brasileiros entre 1977 e 1988, passando pela relação entre Brasil e África, tendo o quilombo como ideia central (RATTS, 2006, p. 28).

Ori é uma peça-chave para a compreensão do sentido das culturas negras e amefricanas. A sua tradução é um concreto exercício de borrimento das fronteiras estabelecidas pela lógica ocidental dicotômica.

Ao embaralhar as linhas fronteiriças impostas pelo ocidente, interpretamos que as pluralidades cartográficas vêm à baila, sejam indígenas, amefricanas, africanas ou europeias, mas com a diferença de que não há a sobreposição, sequestro e invasões epistêmicas de uma cultura sobre as demais.

Sodré (1988, p. 96) fala de uma ordem *arkhé*, segundo a qual “as grandes dicotomias que engendram os princípios da realidade do Ocidente (morto/vivo, real/irreal, natural/humano, abstrato/concreta etc) são simbolicamente resolvidas, exterminadas”.

Assim, em uma perspectiva não dicotômica, Ori significa a cabeça:

[...] para as tradições Iorubás, a cabeça, enquanto instância dos pensamentos e das palavras, não se distingue da cabeça que sente. **Para os Iorubás, a cabeça é também responsável pelo que sentimos, pelas emoções, mesmo de um ponto de vista simbólico (diferindo das culturas que pensam, simbolicamente, o coração como responsável pelo sentimento)** [...] temos, então, a noção de orí totalmente conectada à noção social de comunidade. **Orí é já uma relação com a nossa própria identidade, definindo, por isso, nossos caminhos, nossos trajetos, nossas maneiras de pensar nossos projetos para viver** [grifo nosso]. (W. NASCIMENTO, 2020, p. 70).

É na busca pelos caminhos, projetos e modos de vida próprios das populações amefricanas que os sentidos plurais de cultura passam a ser costurados. Uma atitude de enfrentamento ao terrorismo cultural que coloniza e escraviza imposto pelos senhores brancos da casa grande. “E esse espaço, criado por nossas ancestrais, resultou no nascimento daquilo que chamamos de cultura negra, que está ligada com uma relação com o saber do lugar, com o vivido” (W. NASCIMENTO, 2020, p. 70).

Beatriz Nascimento, a partir dos conceitos de Ori e de **continuun civilizatório**, estava atenta às pluralidades socioculturais que chegam à superfície das águas agitadas do Atlântico, trazendo dimensões inimagináveis do que entendemos como culturas.

Cultura que resiste, que une: **que une na divergência, mas que também une na possibilidade de não oprimir, de não ser oprimida**. Xoroquê²⁰ nos convida a criar novas terras, outras terras, terras mães que nos valorizem enquanto pessoas, **enquanto quilombos, que retomam suas vidas**, suas

²⁰ [...] outras duas divindades das tradições africanas iorubás: Exu e Ogum [...] da junção destas duas divindades temos Xoroquê, esta divindade que é da luta, mas da luta pelos começos, que comunica, que faz política, mas a política guerreira que busca a construção de novos caminhos, caminhos que conduzam as pessoas a lugares diferentes, melhores do que já estão. **Ele é o patrono que busca a desconstrução da opressão racial e nas palavras de Abdias do Nascimento, no filme Xoroquê significaria a dinâmica de luta antirracista, a contradição dialética** [grifo nosso] (W. NASCIMENTO, 2020, p. 72).

histórias, suas maneiras de pensar como se vive e como se pode viver. **Xoroquê nos convida a uma nova terra, uma terra Atlântica, que sabe do que nos foi retirado, mas que ainda assim estabelece contatos com o que nos foi legado pelo velho continente negro** [grifo nosso] (W. NASCIMENTO, 2020, p. 73).

Nesse sentido, para Sodré (1988, p. 99), as culturas negras sempre tiveram uma grande capacidade de subversão. Diante da persegui o por parte dos colonizadores, popula es negras e indígenas construíam suas revolu es cotidianas, em meio aos escombros do terrorismo cultural imposto pela supremacia branca. “[...] a originalidade negra consiste em ter vivido uma estrutura dupla, em ter jogado com as ambiguidades do poder e, assim, podido implantar institui es paralelas.”

As importantes contribui es teóricas de Muniz Sodré e Beatriz Nascimento no que diz respeito ao conceito de culturas negras destacam as potentes criatividade s dessas últimas. A necessidade de sobrevivência as transformou em bordados culturais plurais que constituem a Améfrica Ladina.

Longe de encerrar-se em uma perspectiva radicalmente simbólica, o sentido de cultura, em uma  tica afrocentrada, representa o ori que negrita os caminhos da liberta o a serem trilhados pelas popula es amefricanas, seja no âmbito da tomada de decisões políticas, econômicas e – principalmente – educacionais sempre em uma perspectiva anticolonial.

Sobre a questão educacional, W. Nascimento (2020, p. 72) reitera que   “pela educa o, não apenas a formal, que se constrói a identidade,   pela educa o que aprendemos a fazer parte da comunidade, da tradi o”.

Exemplo notável de uma percep o intersubjetiva sobre o conceito de culturas negras   o verniz ideológico que Beatriz Nascimento (2006, p. 122) atribui ao mesmo. Ao se debruçar sobre as dinâmicas culturais dos quilombos, a intelectual interpreta que os mesmos “[...] se organizam dentro de um arcabouço ideológico, ou seja, a fuga implica numa rea o ao colonialismo [...]esta passagem de institui o em si para símbolo de resistência redefine o quilombo [...]”.

No auge de sua meteórica carreira acadêmica, Beatriz participou de inúmeros seminários dedicados a debater os estudos negros no Brasil. Ratts (2006, p. 28) cita uma dessas ocasiões:

[...] na Quinzena do Negro, realizada em outubro de 1977, na Universidade de São Paulo, Beatriz Nascimento aparece como conferencista, em processo de reconhecimento público de seus estudos acerca da questão étnico-racial, em especial dos quilombos.

A ausência de intelectuais negras/os nos centros dos debates sobre relações raciais começa a ser revista, mas ainda foi um tímido avanço em meio a uma longa jornada no âmbito do enfrentamento ao racismo acadêmico: “Em vida, Beatriz alcançou significativa visibilidade [...], no entanto, veremos que a fértil carreira dessa pesquisadora não implicou em que se tornasse uma “autora” para os círculos acadêmicos hegemônicos [...]” (RATTS, 2006, p. 28).

Em um contexto acadêmico, no qual importantes estudos sobre as religiões de matriz africana eram monopolizados por intelectuais brancos, a presença de uma pesquisadora negra incomodava. “Após Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e outras mulheres negras que tiveram intensa atividade na vida universitária, penso que ainda se configura como sonho ver a academia brasileira constituir-se também como espaço feminino negro” (RATTS, 2006, p. 29).

Na dissertação de mestrado de Beatriz, orientada por Muniz Sodré, que não pôde ser concluída por conta da passagem²¹ precoce de sua autora do Aiê para o Orun, há questionamentos a respeito de uma falaciosa interpretação cultural brancocêntrica sobre os quilombos.

Beatriz era também poeta, tendo nos deixado uma intensa obra que trata das dores de ser negra em um país racista, mas também ecoando a beleza e a força da resistência, enfatizando aquilo que segue nos ligando ao continente negro, ideia por ela chamada de *continuum civilizatório, marcando a engenhosidade e a criatividade das pessoas vindas do continente africano em manter e recriar as culturas das quais eram filhas* [grifo nosso] [...] (W. NASCIMENTO, 2020, p.65).

Assim, a autora procura estabelecer um paralelo entre os primeiros quilombos no continente africano e o início das edificações quilombistas no Brasil colonial, mapeando as suas semelhanças e diferenças. “[...] o quilombo pode ser pensado como um aspecto da continuidade entre algumas sociedades angolanas e brasileiras” (W. NASCIMENTO, 2020, p. 68).

As primorosas pesquisas conduzidas por Beatriz Nascimento mostram que a constituição do território brasileiro é um amalgama nas experiências de várias etnias que cruzaram o Atlântico. A partir das interpretações quilombistas de Beatriz, entendemos que o sentido de quilombo ultrapassa a dimensão física, em alusão aos modelos de sociedades alternativas constituídas durante o regime escravocrata.

²¹ Beatriz Nascimento foi vítima de feminicídio (RATTS, 2006). Sua bela trajetória foi tragicamente interrompida com apenas 52 anos, em 1995, por causa de um feminicídio, assassinada ao tentar defender uma amiga de um namorado agressor (CUSTÓDIO, 2021).

[...] **somos também quilombos na medida em que criamos dinâmicas e espaços de resistência ao que nos oprime enquanto descendentes de terras de continente negro** [...] Maracatus e candomblés são também apresentados por Beatriz Nascimento como quilombos na medida em que recriam reinos africanos nas condições que hoje temos [...] os quilombos de Palmares aparecem como ícones de quilombos, **na medida em que criam espaços sociais de convivência não apenas de escravizadas fugitivas, na recusa da opressão, mas de outras pessoas, como indígenas, por exemplo** [...] [grifo nosso] (W. NASCIMENTO, 2020, p. 68).

Assim, mesmo com a [pseudo] abolição da escravidão, o sentido quilombista ganha contornos ainda mais acentuados e plurais, pelo fato de o Brasil permanecer em uma lógica societária, jurídica, política e educativa escravocrata, incorporada em violências raciais múltiplas.

Nessa perspectiva, um quilombo tanto pode caracterizar uma comunidade quanto ser a tradução de atitudes e sentimentos individuais e/ou coletivos de enfrentamento ao racismo estrutural. Ou seja, “uma cultura quilombista, uma cultura de resistência [...]” (W. NASCIMENTO, 2020, p. 69).

A leitura afrocentrada do sentido de cultura se traduz em uma teia composta tanto por práticas políticas e pedagógicas protagonizadas pelos povos da floresta quanto por formas de organização e mobilização comunitárias localizadas nas periferias das grandes cidades. Contextos que constituem, acrescentamos, a heterogeneidade territorial amazônica.

[...] uma cultura quilombista, uma cultura de resistência. **E aqui temos um bonito sentido de cultura: o conjunto de crenças, práticas, articulações políticas que dão um sentido ao mundo e, no caso da cultura quilombista, uma cultura que cria espaço de resistência, um espaço de criação de identidades não tão opressivas quanto as legadas pela sociedade racista na qual vivemos.** Estes quilombos permitem a recriação da autoimagem não depreciada, não vilipendiada, não usurpada pela cultura racista-eurocêntrica [grifo nosso] (W. NASCIMENTO, 2020, p. 69).

Por esse ângulo, em nossa interpretação, o sentido dos quilombos enquanto espaços de refúgio para pessoas escravizadas não é oposto a uma leitura ideológica do termo, uma vez que o quilombismo, enquanto ideologia, representa um esforço de sistematização dos elementos culturais de resistência elaborados por uma racionalidade diaspórica que, ao cruzar o atlântico, estabeleceu intercâmbios com as culturas dos povos originários, semeando o solo nacional com símbolos, significados e leituras de mundo plurais.

Esse sentido cultural quilombista é destacado por Beatriz Nascimento (2006, p. 124), ainda que em meio aos anos de chumbo que caracterizaram a ditadura militar. “Em

[19]70 o quilombo volta-se como código que reage ao colonialismo cultural, reafirma a herança africana e busca um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica”.

Para a historiadora:

[...] até os anos [19]70, o quilombo adquire este papel ideológico fornecendo material **para a ficção participativa como o caso da peça teatral Arena Contra Zumbi**, buscando o reforço da nacionalidade brasileira através do filão da resistência popular às formas de opressão, **confundido num bom sentido o território palmarino com a esperança de um Brasil mais justo onde houvesse liberdade, união e igualdade** [grifo nosso] (B. NASCIMENTO, 2006, p. 123).

Para Beatriz Nascimento, a participação dos movimentos negros no enfrentamento à ditadura foi essencial para o processo de redemocratização. Ao convocarem as memórias de grandes ícones como Zumbi dos Palmares, as culturas amefricanas significaram um sopro de esperança para as populações negras/os e indígenas, esferas sociais que mais sofreram e ainda sofrem com as violações e esfacelamento de suas humanidades.

Na interpretação da historiadora, mesmo com a repressão, “[...] os negros puderam inaugurar um movimento social baseado na verbalização ou discurso veiculado à necessidade de auto-afirmação e recuperação da identidade cultural” (B. NASCIMENTO, 2006, p. 123).

3.5.3 Sobre o refinamento léxico

“Em que língua descrever as carnificinas recorrentes, as vidas dos indivíduos que são moídos diariamente [...]?”

Achille Mbembe, Brutalismo.

Frantz Fanon (1968) já alertava para a utilização da linguagem como um dos principais instrumentos de violência colonial. Como enfrentamento à colonização linguística, na interpretação de Asante (2009, p. 98-9), a importância do refinamento léxico baseia-se:

[...] na ideia dos africanos como sujeitos, isto é, se o escritor tem alguma compreensão da natureza da realidade africana. Por exemplo, quando um inglês ou um norte-americano chama uma casa africana de “choupana,” está deturpando a realidade [...] Desse modo, o afrocentrista autêntico busca livrar-se da linguagem de negação dos africanos como agentes na esfera da história da própria África. As referências à África e aos africanos na educação ocidental [...] reduziram os africanos à condição de indefesos, inferiores, não-humanos, de segunda classe, como se não fizessem parte da história humana e fossem,

em algumas situações, selvagens [...] o pensamento afrocentrado se engaja no processo de desvelar e corrigir as distorções decorrentes desse léxico convencional da história africana.

Intelectuais com quem dialogamos nesta tese, como Muniz Sodré (1988) e Oyèrónké Oyěwùmí (2021), realizam importantes reflexões sobre o refinamento léxico. O autor de livros como **Pensar nagô** (2017) ressalta que o processo de colonização no Brasil foi marcado pelo domínio das línguas nativas por parte dos europeus como principal estratégia para promover o terrorismo cultural.

Os Jesuítas, por exemplo, a fim de efetivarem a catequização de muitas aldeias indígenas, bem como submetê-las a regimes de trabalhos forçados, aprenderam o idioma tupi. O autor adverte a respeito das armadilhas culturais e linguísticas construídas pela lógica das/os colonizadoras/es brancóides. Apre(e)nder um idioma, participar de rituais religiosos ou conviver com as comunidades não ocidentais podem se configurar como formas de estabelecer genocídios e culturicídeos, ainda que embalados em um discurso multicultural.

Nesse sentido, “[...] a sedução da cultura negra não tem a ver com “tecnologia política” (como a dos Jesuítas), porque se inclui na dimensão mais ampla do encantamento ritualístico e da solidariedade comunitária” [...] (SODRÉ, 1988, p. 124). Processos solidários que priorizam, acrescentamos, a autodenominação linguística nos intercâmbios culturais com os distintos povos como os que habitam a Amazônia.

Na mesma direção, Oyèrónké Oyěwùmí (2021) mostra que o refinamento léxico não se resume apenas ao aprendizado das línguas das comunidades não ocidentais, mas de denunciar e desmontar as lógicas que costuram as narrativas coloniais codificadas pelos idiomas brancos e que asfixiam a capacidade de autodenominação dos povos racializados.

Vocábulos como mulher e homem, forjados a partir de uma linguística binária, configuraram dinâmicas socioculturais heteronormativas e patriarcais totalmente desconhecidas em muitas sociedades africanas

As comunidades Iorubás, como mencionamos em seções anteriores, foram completamente desfiguradas no âmbito dos discursos coloniais. “A linguagem é uma instituição social e, no nível do indivíduo, afeta o comportamento social” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 233).

Nesse sentido, a autora questiona:

[...] em um ambiente em que essas duas línguas em interação – iorubá e inglês – articulam valores culturais diferentes, como distinguimos entre a ausência de gênero na língua iorubá e a andronormatividade do inglês no discurso e na escrita de pessoas iorubás bilíngues? (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 234).

O debate que Oyĕwùmí (2021) desenvolve sobre o refinamento léxico é fundamental para o enriquecimento dos estudos sobre afrocentricidade. São realizadas reflexões exaustivas que gravitam em torno das relações entre as línguas inglesa e Iorubá.

Ambas não experimentaram choques linguísticos meramente superficiais, na visão da intelectual, de modo que as tradições socioculturais iorubás foram gravemente violadas pelos colonizadores ingleses através da imposição de um idioma sexista por parte desses últimos. “[...] O impacto do inglês sobre o iorubá continua a ser sentido por meio de palavras-chave, tradução da cultura iorubá para o inglês e adoção de valores ocidentais” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 236).

Ao impor uma linguagem sexualizada, heteronormativa e brancocêntrica nas sociedades africanas não generificadas, os europeus obtiveram como resultado a colonização psíquica, afetiva e social de inúmeras comunidades racializadas, a ponto de nem mesmo as/os pesquisadoras/es de países colonizados estarem isentas/os das armadilhas linguísticas brancóides.

Oyĕwùmí (2021, p. 238) destaca que “igualmente importante é o impacto da experiência colonial no universo linguístico autóctone – ou seja, conceitual – dos colonizados”.

A maioria dessas/es estudiosas/es são bilíngues, fato que não minimiza os efeitos androcêntricos dos idiomas ocidentais em suas culturas. “A escolaridade e a pesquisa acadêmica representam as formas mais sistemáticas pelas quais a sociedade e o discurso iorubá estão sendo generificados [...]” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 236).

A intelectual fala de uma ampla geração de poetas africanos bilíngues que produzem narrativas impregnadas da ideologia do branqueamento. São trovadoras/es mergulhadas/os em uma cultura da escrita em detrimento da oralidade, a qual é forte marca das sociedades ágrafas e que evidencia os atravessamentos linguísticos capazes de ludibriar as lógicas cartesianas do colonizador: “deve-se colocar a questão: existe uma base de gênero para a performance e a classificação do gênero oral iorubá?” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 244).

Mais especificamente:

[...] **na Iorubalândia, não podemos falar de papéis de gênero**; hoje, em vez disso, podemos falar dos papéis de ọkọ, aya, noivas, irmãs ou irmãos mais

novos, mães, sacerdotes de Ifá ou devotos de Ogum, por exemplo. **Distinções na fala e gênero oral estão mais relacionadas a papéis sociais do que a diferenças bioanatômicas** [grifo nosso] (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 246).

Há uma urgente necessidade de realizar um mapeamento de palavras que foram infiltradas nos vocábulos africanos, responsáveis por sacramentar comportamentos, crenças e ideologias ocidentais como o racismo, a misoginia, o capacitismo, a heteronormatividade e o patriarcado.

Sem dúvida, mudanças nas instituições e organização social ocorreram na Iorubalândia desde a colonização britânica, e qualquer discussão sobre hierarquias sociais e sobre a cosmopercepção iorubás deve reconhecer essas mudanças. **Essa análise deve especificar o período histórico e a dialética das construções autóctones e das “adoções impostas.” A dialética da cosmopercepção autóctone e dos valores e instituições ocidentais impostos ou adotados representa o desafio para interpretar os processos sociais em nossas sociedades no período contemporâneo.** [...] [grifo nosso] (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 238).

Os estudos feministas têm debatido a respeito da etnografia da linguagem, buscando refletir sobre as relações entre o caráter sexista das línguas ocidentais e a generificação dos papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens. No entanto, no contexto das sociedades Iorubás, esta etnografia esbarra no fato de seus idiomas não considerarem as anatomias como parâmetros para forjar vocábulos generificados.

Estas línguas passam a ser generificadas “[...] por meio da adoção de palavras derivadas do inglês e da generificação de palavras iorubás que antes não tinham especificidades de gênero” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 241).

Ainda para a autora, “fica explícito que a questão da tradução e do empréstimo não é um inócuo contato entre as línguas, mas é importante para o impacto colonial no território africano e suas implicações negativas para a cultura receptora” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 239).

Isso significa que as linguagens sexistas encobrem outras configurações linguísticas, como as que são baseadas na senioridade, segundo as quais as pessoas mais velhas ocupam o topo das relações de poder independente de anatomicamente serem consideradas homens ou mulheres, conforme aprofundamos em outros tópicos.

Tais dinâmicas sociais iorubás são fluidas, flexíveis e, portanto, intercambiáveis. Nesse sentido, assim como Asante (2009) critica o termo ocidental “choupana,” que os europeus utilizam para denominar as habitações das aldeias africanas, OyĚwùmí (2021) também problematiza todo um arsenal de vocábulos brancocêntricos que interpretam biologicamente papéis maritais e graus de parentesco.

[...] o simples fato de o gênero não ser linguisticamente codificado em iorubá não parece ser levado em consideração nas traduções da literatura oral e escrita iorubá – por exemplo, como observado anteriormente, os pronomes iorubás não específicos “o” e “wón” são traduzidos como “ele”/“eles” [“he”/“they”], como se fossem equivalentes. **A palavra iorubá èniyàn, que significa “humanos”, é rotineiramente traduzida como “homem”, e a palavra iorubá ọmọ, que significa “criança” ou “prole”, é rotineiramente traduzida como “filho”**[grifo nosso] (OYĚWUMÍ, 2021, p. 242).

A autora apresenta uma série de argumentos consistentes para corroborar a importância de um exercício de questionamento da etimologia brancocêntrica das palavras euro/norte/centradas, que estão em dialética com as línguas não ocidentais.

A preocupação nos últimos tempos com a rotulagem de textos como masculino ou feminino pode ser necessária em algumas culturas, mas o que torna um texto específico com relação ao gênero deve ser explicado, e não assumido. Será que um texto é feminino ou do gênero feminino, porque somente (e todas) as mulheres têm conhecimento dele? Ou porque, na sociedade em particular, somente as mulheres têm permissão para executá-lo? Ou por causa de alguns outros critérios? O ponto é que as condições desse tipo de categorização devem ser explicitamente estabelecidas [grifo nosso] (OYĚWUMÍ, 2021, p. 246-7).

Tais reflexões inspiram densos debates no contexto da Améfrica Ladina. Palavras como África, América Latina, Amazônia, Europa, Índio e Ladino expressam relações raciais hierarquizadas impostas pela geopolítica euro/norte/centrada e brancocêntrica em nosso território.

Lélia Gonzalez, através do pretoguês, mostrou de maneira magistral a dialética entre os idiomas indígenas, africanos e europeus que constituem a língua pretoguesa. O ensino da norma culta da língua nas instituições educativas formais é bem-sucedido em impor a ideologia do branqueamento nas mentes da população brasileira.

As cartas, diários e outros documentos forjados pelos invasores europeus estão repletos de palavras que até hoje constituem um acervo de representações, arquétipos e paródias que depreciam os povos indígenas e africanos.

As narrativas das comunidades ladino-amefricanas, bem como os seus rituais religiosos e manifestações culturais foram registrados em livros e enciclopédias europeias como folclores satânicos, falsas comprovações de absurdas insanidades e bestialidades.

Em uma perspectiva de anúncio e, portanto, de subversão à colonização linguística, o pretoguês nos leva a pensar em uma alfabetização afrocentrada sobretudo no âmbito da Educação com as comunidades tradicionais e os movimentos sociais.

Assim, o domínio da leitura e da escrita, por parte das educandas e dos educandos, deve ser acompanhado de questionamentos referentes ao apagamento e/ou

embranquecimento de palavras indígenas e africanas, problematizando quais são os critérios que credenciam a norma culta da língua a deslegitimar vocábulos racializados, debatendo as suas implicações culturais, psíquicas, políticas e sociais para a população em geral.

Desvelar a etimologia das palavras negras e indígenas, em meio à dialética das gramáticas embranquecidas, é recontar, através do pretoguês, as narrativas culturais, ritualísticas e místicas das ancestralidades racializadas, reinventando as relações entre alfabetização e cultura, a partir das pluralidades culturais, linguísticas e territoriais amefricanas.

3.5.4 Por uma reparação afrocentrada da história da humanidade

Os estudos de Chikh Anta Diop derrubaram, como mencionamos em tópicos anteriores, as acusações feitas pelos antropólogos europeus de que o paradigma afrocentrado é essencialista e responsável por projetar uma leitura biológica sobre as relações globais, colocando a África como o centro do mundo em uma espécie de eurocentrismo às avessas. Na verdade, o intelectual senegalês “[...] era levado pela ideia de que a África poderia produzir uma renascença plenamente comparável à da Europa” (FINCH III, 2009, p. 77).

Segundo Finch III (2009, p. 72), Diop:

[...] africano, fundamental e rigoroso, não aconteceria por si mesmo. Então, juntamente com seus estudos de pós-graduação em física, fez um pesado curso que abrangia história, antropologia, sociologia, linguística e egiptologia [grifo nosso] (FINCH III, 2009, p. 72).

Autor de uma série de descobertas científicas irretocáveis, cuja veracidade consolida-se na medida em que técnicas de investigação arqueológica foram sofisticando-se, Diop mostrou que “[...] as evidências fósseis apontavam inelutavelmente para a África como o berço da civilização da humanidade (FINCH III, 2009, p. 79)”.

De modo resumido e sistematizado, as principais contribuições de Diop para um afrocentrado exercício de reparação histórica são:

1. A humanidade começou na África e todos os subgrupos ou variedades humanas contemporâneas, isto é, “raças,” são ramificações da árvore genealógica humana enraizada na África. **Poderíamos dizer que todos os seres humanos são africanos debaixo da pele.** 2. [...] os caucasianos são os descendentes de africanos que migraram para a Europa há cerca de cinquenta mil anos e, com a renovação da Idade do Gelo há quarenta mil

anos, sofreram alterações fenotípicas que os fizeram perder pigmento e embranquecer. 3. a cultura humana, como a própria humanidade, começa na África e atinge seu mais alto estágio, isto é, a civilização, primeiro na África. 4. A civilização moderna se origina no nordeste da África, nas terras chamadas Ta-Seti e Kemit, mais tarde denominadas Núbia e Egito, entre aproximadamente seis mil e treze mil anos atrás. 5. O judaísmo e o cristianismo são, ambos, correntes de religiosidade humana que emanam do vale do rio Nilo, nos sentidos conceitual, simbólico, de doutrina e de organização. 6. A civilização grego-romana foi um entre muitos subprodutos da civilização do Vale do Rio Nilo, isto é, do Egito e da Etiópia. 7. **A ciência e a tecnologia ocidentais, assim como a religião, originarem-se na África. 8-houve uma série de viagens pré-colombianas da África até as Américas que se iniciaram aproximadamente em 1.200 a.c, e continuaram até 1400d.c** [grifo nosso] (FINCH III, 2009, p. 174-5).

Dentre as inúmeras descobertas feitas por Cheikh Anta Diop, elencamos três. 1) a teoria monogenética; 2) a evidência de que os povos originários egípcios eram negros e africanos; 3) o reconhecimento da existência de dois berços do desenvolvimento humano.

A tese monocêntrica indica que o berço da civilização humana é o continente africano. Tal comprovação surge com a descoberta do crânio do bebê de Taung²², na África do Sul, em 1924, que colocou em relevo os equívocos da teoria eurocêntrica poligenética.

[...] ainda havia grande controvérsia sobre quando e onde o hominídeo africano ancestral havia cruzado o limite e se tornado o homem moderno, ou seja, o *homo sapiens sapiens*. **Os teóricos que procuravam esse evento fora da África eram da escola “poligenética,”** a qual insistia que, embora os hominídeos mais antigos tivessem nascido fora da África, ao atingirem o estágio de *Homo erectus*, há quinhentos mil anos, cinco diferentes populações amplamente espalhadas pela África, Ásia e Europa tenham cruzado a fronteira do *sapiens* para se tornarem seres humanos modernos. Esse modelo, então, atribui uma criação especial a cada uma das raças e separa umas das outras e, portanto, da africana. **Diop, um intransigente defensor da escola “monogenética” ou “monocêntrica,” atacou essa posição de modo convincente e implacável, insistindo em afirmar que todas as raças são apenas variações da espécie humana original que evoluiu na África** [grifo nosso] (FINCH III, 2009, p. 79).

Segundo Diop, os primeiros *homos sapiens sapiens* localizavam-se na África e, no período correspondente à era glacial, alguns grupos migraram para a Eurásia. “ [...] todas as outras tentativas de atribuir o rótulo de *Homo sapiens sapiens* a antigos fósseis de hominídeos encontrados na Europa têm sido rigorosamente desacreditados por muitos especialistas [...]” (FINCH III, 2009, p. 79-80).

²² Encontrada em 1924, a criança de Taung – cujo sexo não é conhecido – abalou a comunidade científica quando Raymond Dart sugeriu, em 1925, que se tratava de uma forma de primata, o *Australopithecus africanus*. Dart pensou que o crânio era o "elo perdido" da evolução entre os símios e os seres humanos. **Mas poucos estavam dispostos a acreditar que a humanidade tinha começado no continente africano** [grifo nosso] (AFP; REUTERS, 2006).

O agressivo inverno proporcionado pelo território europeu levou os grupos nômades africanos a se abrigarem em cavernas, uma condição que privava esses coletivos da exposição ao sol, inviabilizando a produção natural de vitamina “E” pelo corpo humano com epidermes que concentram muita melanina.

Esse composto orgânico só poderia ser adquirido, em uma geografia onde a incidência dos raios solares era ínfima, por meio do consumo de um peixe raro. Sua ausência causava alguns problemas de saúde, como a má formação dos ossos, um perigo principalmente para as mulheres gestantes que, por conta da deformação dos quadris, não resistiam ao trabalho de parto.

A despigmentação da pele, portanto, foi um mecanismo de sobrevivência para que as populações africanas que migraram para a Europa não entrassem em extinção. Segundo Diop, os diferentes níveis de albinismo justificam a multiplicidade de tons de pele, olhos e cabelos.

Mas quais são os meios para que uma população africana de pele escura poderia se despigmentar no atacado? Esse processo levou tempo, talvez de cinco mil a dez mil anos. Isso significa que os indivíduos cuja pele branqueou sobreviveram mais nesse ambiente do que os outros. Mas o que tornou isso possível? **A resposta está no albinismo, uma condição genética. O processo de branqueamento tinha de ser de um tipo que pudesse ser transmitido aos descendentes, portanto de caráter genético [...]** [grifo nosso] (FINCH III, 2009, p. 82).

A teoria monocêntrica ajuda a negritar muitas questões luminosas. Pesquisas desenvolvidas por arqueólogas/os brasileiras/os comprovam que grupos africanos migraram para as Américas constituindo os primeiros povos originários.

A descoberta do crânio Luzia, que abordaremos adiante, encerra qualquer dúvida a respeito da presença africana na consolidação do território ladino-amefricano em um período que antecede a presença das próprias comunidades indígenas.

O bioarqueólogo Walter Neves, pesquisador da Universidade de São Paulo-USP, encontrou um crânio, batizado com o nome de Luzia, em meio a expedições arqueológicas na região de Lagoa Santa, em Minas Gerais, que comprovam a tese de que o “território americano foi ocupado antes do que se imaginava – e por populações originalmente africanas e não-mongolóides, diferentemente do proposto pela linha mais tradicional de pesquisa nessa área” (PESQUISA FAPESP, 2021).

Ainda para Walter Neves, não há dúvida de que a América Ladina foi um território pluricultural em seus primórdios, convocando a comunidade acadêmica a complicar os sentidos interpretativos costurados a partir do termo “povos originários”.

Vejamos o que diz outro estudo arrebatador e que põe em xeque a onipotência do eurocentrismo científico e da sua geografia do poder.

O escritor e historiador Guianês Ivan Van Sertima parecia ter surgido do nada em 1976, quando a Random House publicou seu livro *Eles vieram antes de Colombo* (1976). A tese, embora não inteiramente nova, era revolucionária: ao menos de VIII a.c até XV d.c - **um período de 22 séculos - os africanos enviaram navios às Américas em expedições de exploração, comércio e imigração [...] pesquisou pessoalmente informações sobre a engenharia naval africana na antiguidade e a relação genética entre o algodão e outras espécies vegetais do Novo Mundo e do Velho Mundo**. Essas evidências apontavam decisivamente para o contato pré-colombiano entre a África e as Américas. Para os “Americanistas” ortodoxos, o livro foi uma surpresa desagradável - e a controvérsia persiste acerca do assunto [grifo nosso] (FINCH III; E. NASCIMENTO, 2009, p. 64).

A tese monogenésica também reconstrói os passos genealógicos de muitos outros povos, como os semitas. “O mundo semita é uma fusão de imigrantes caucasoides ou arianos com negros autóctones já estabelecidos na Ásia Ocidental que não começou antes de 5000 a.c” (FINCH III, 2009, p. 76).

Na mesma direção, o intelectual senegalês comprova que a civilização egípcia era negra, ao menos em sua fase seminal, desmistificando os estudos dos egiptólogos europeus que consideravam as/os egípcias/os predominantemente branca/os.

Depois do testemunho bíblico da negritude dos antigos egípcios, Diop voltou-se para o testemunho dos gregos e romanos clássicos. O primeiro grego a escrever sobre esse tema por volta de 450 a.C., foi Heródoto, que passou vários meses por todo o país, de norte a sul. Segundo seus relatos, os egípcios [...] eram “pessoas de pele negra e cabelos lanudos.” Essa observação informal causou tremenda angústia entre os egiptólogos dos séculos XIX e XX, dando origem a grande número de tentativas de desacreditar Heródoto [...] mas o testemunho clássico sobre isso não se baseia apenas em Heródoto. Há pelo menos uma dúzia de referências sobreviventes de outros autores gregos e romanos com respeito à raça e à cor dos egípcios [...] **não pode haver dúvida sobre um aspecto: para os gregos e romanos da Antiguidade, os egípcios eram negros** [grifo nosso] (FINCH III, 2009, p. 85-6).

Cheikh Anta Diop lança essas conclusões em um momento em que a Europa estava imersa em uma espécie de “egiptomania” inaugurada com as viagens de Jean-François Champollion pelo território egípcio. O ocidente estava encantado com os artefatos, culturas e riquezas do Vale do Rio Nilo.

De acordo com as equivocadas interpretações epistemológicas brancóides, o Vale do Rio Nilo, embora se localizasse geograficamente no território africano, foi ocupado por um grupo alienígena caucasiano.

Segundo Cheikh Anta Diop (1967, p. 58), Champollion espalhava uma narrativa duvidosa de que o Nilo foi invadido por “por povoações Indo-Europeias, altas, loiras, de olhos azuis, tatuadas em todo corpo e vestidas com peles de animais [...]”

Diop foi pioneiro em “mostrar a estreita correspondência entre as ideias religiosas dos antigos egípcios e dos iorubas da Nigéria ocidental [...] e ele talvez tenha sido o primeiro a propor que as origens do povo e da cultura iorubas podiam ser encontradas no vale do rio Nilo” (FINCH III, 2009, p. 88).

Acervos culturais e científicos egípcios foram extraídos pelos gregos, constituído o que conhecemos como pensamento científico ocidental, mas cuja renascença se deu no território africano:

[...] a ciência, a medicina, a filosofia, a arquitetura, a engenharia e a arte civilizada surgiram primeiro no vale do rio Nilo e acabaram sendo transmitidas pelos Minóicos (Creta) à Grécia continental, **estimulando a ascensão da civilização no norte do Mediterrâneo** [grifo nosso] (FINCH III, 2009, p. 77).

Tais evidências têm como coluna vertebral a tese da existência de dois berços do desenvolvimento humano. Segundo as descobertas arqueológicas e antropológicas de Cheikh Anta Diop, a origem das civilizações parte de dois extremos: uma setentrional e outra meridional, correspondendo respectivamente ao norte e ao sul globais.

Na parte meridional está o continente que hoje conhecemos como africano, cujas principais características eram uma notável transculturalidade e o estabelecimento de lógicas sociais matrilineares.

O lado setentrional, atualmente denominado de Eurásia, era extremamente xenofóbico e patriarcal. As condições climáticas hostis seriam uma provável justificativa para a existência de dinâmicas socioculturais avessas a grupos estrangeiros, uma vez que havia escassez de alimentos, exigindo a adoção de um regime nômade e de técnicas pastoris consideradas predominantemente masculinas, colocando as mulheres em uma situação de subserviência. O conflito entre esses dois extremos civilizacionais foi inevitável.

A partir dos estudos de Diop, podemos constatar que só conhecemos uma pequena parte da história da humanidade. O restante das historicidades sofreu processos de embranquecimentos, desfigurações e memoricídios.

Trazer à tona estas narrativas plurais é realizar um importante exercício de reparação histórica cujo foco não está apenas nas relações coloniais entre o norte global e as civilizações não ocidentais, mas em negritar as dinâmicas socioculturais

protagonizadas pelas múltiplas etnias africanas e indígenas, tanto na África quanto na América Latina, as quais estão em constante trânsito em meio ao Atlântico.

O exercício de reparação da história da Amazônia exige que atentemos para a dialética entre as culturas indígenas e africanas, identificando simultaneamente os elementos específicos dos povos originários e das comunidades diaspóricas, mas sem esquecer dos evidentes intercâmbios culturais que constituem a pluralidade territorial amazônica.

Concordamos com Asante (2009, p. 101) ao afirmar que:

[...] no passado estudávamos a África em sua relação com a Europa, e não como as culturas africanas se relacionavam entre si. Era o modelo da pesquisa colonial, aperfeiçoado por franceses e ingleses [...] isso produziu um tipo de pesquisa direcionada, **que não permite ao pesquisador entender as inter-relações com culturas adjacentes ou contíguas. A abordagem afrocentrada já começou a mudar esse tipo de pesquisa** [grifo nosso] [...]

Em nossa visão, tais aprendizados proporcionados pela afrocentricidade são extremamente caros para o exercício de compreensão da conjuntura amazônica. A Amazônia costuma ser estudada sob uma ótica que a compara a outras regiões do país ou a outras nações apenas, ignorando as dinâmicas socioculturais que se desenham em sua geografia.

São escassas as investigações históricas que se debruçam sobre as relações, intercâmbios e possíveis redes políticas/pedagógicas/ambientais protagonizadas pelas diversas comunidades que povoam um mesmo quadrante de sua colossal cartografia.

Assim, lançamos a seguinte pergunta: como investigar as dinâmicas socioculturais e educativas de indígenas, quilombolas, campesinas/os e ribeirinhas/os que, ao migrarem para os centros urbanos, aquilombam-se em um bairro periférico?

São coletivos em movimento, produzindo sistemáticos conhecimentos, desenhando a sua práxis, além de reelaborarem permanentemente racionalidades diante das violações aos seus direitos, culturas, territórios e ancestralidades, racionalidades e espiritualidades.

A quem interessa o fato de as pesquisas no âmbito das ciências sociais e da educação continuarem ignorando essas complexas relações entre indígenas, quilombolas e comunidades ribeirinhas?

Por que ainda resistimos em reconhecer que, embora existam peculiaridades linguísticas, culturas e religiosas, as semelhanças são bem maiores e se condensam em objetivos como a construção de redes comunitárias capazes de proteger estes coletivos

diante das ameaças explícitas de extinção da floresta e da própria vida de seus/suas [par]entes?

Por que, ainda que diante de tantas comprovações científicas robustas, não debatemos a hipótese de que a Amazônia é uma floresta cultural indígena e africana, cuja identidade cultural já era bordada antes mesmo do início da colonização, indício de que a teoria dos dois berços civilizatórios pode ser uma lente de aumento para aprofundar os conhecimentos referentes às ancestralidades que atravessaram o Atlântico e foram fundamentais na constituição do que conhecemos como Pan-Amazônia amefricana hoje?

O lado meridional, ao ser erguido sobre bases transculturais, transborda as (bio)lógicas euro/norte/centradas que buscam, ainda que sem sucesso, enquadrá-lo em um essencialismo.

A coexistência da diversidade de cosmosensações, línguas, religiosidades e racionalidades é o ponto de partida para a (re)construção de edifícios epistemológicos anticoloniais a partir da terra mãe África e de suas/seus descendentes que se amefricanizam e se amazonizam.

Em reconhecimento a essas cosmosensações múltiplas, pluralidades que costuraram os sentidos e significados do berço meridional, a afrocentricidade não pretende pleitear o posto de única via para enfrentar a violência colonial e a supremacia branca.

Disposta a reconhecer as suas limitações e estar em constante exercício autocrítico, compreende que o diálogo com outros paradigmas e vertentes epistemológicas é o oxigênio necessário para que a autonomia das comunidades africanas e indígenas prevaleça sobre os sistemáticos genocídios e violações.

Nesse sentido, concordamos que:

[...] o paradigma afrocentrado não é, nem poder ser, uma ortodoxia. O próprio Diop advertiu contra trocar as velhas ortodoxias por novas. Como modelo, o pensamento afrocentrado nos ajuda a direcionar a atenção, permitindo-nos ver o que antes estava escondido pela onda eurocêntrica. Mas, em por si mesma, **a afrocentricidade não é eterna ou permanente e deve ser empregada da mesma maneira que qualquer metodologia, isto é, de forma impecável, com talento, habilidade, objetivo e controle.** Não podemos investir no paradigma por si e para si- devemos trabalhar para o dia em que, **como acontece com todos os paradigmas, um modelo mais rico, mais dinâmico possa surgir dele e tomar o seu lugar** [grifo nosso] (FINCH III, 2009, p. 177).

Para além das possíveis limitações que o paradigma afrocentrado ainda necessita superar, como a resistência em reconhecer que uma pequena parte da monarquia africana

contribuiu com a Europa para o processo de escravização do continente, por outro lado, suas/seus intelectuais rememoram que até hoje as populações racializadas pagam um preço muito alto por este genocídio, demonstrando que nenhuma justificativa é capaz de minimizar os massacres perpetrados pela geopolítica euro/norte/centrada.

Acima de qualquer lacuna que ainda possa existir no seio da afrocentricidade, devemos louvar o seu esforço em demonstrar que as epistemologias, os constructos científicos e as racionalidades que sustentaram a falaciosa modernidade europeia, na realidade, não são androcêntricas, mas matrilineares.

À medida que os principais expoentes da afrocentricidade adensavam os arcabouços teóricos paradigmáticos, mais reconheciam o papel das mulheres racializadas para o enriquecimento de ciências transdisciplinares, transculturais, libertadoras e éticas.

Sem as mães pretas, sendo a própria África considerada como um fértil solo materno da civilização humana, as teses levantadas pela afrocentricidade não teriam fundamento.

Há um profundo respeito por um sentido de mulheridade africana que carrega em seu ventre a libertação do conhecimento, dos corpos dos afetos e das racionalidades. O rosto da ciência é de uma mulher amefricana que transcende a bio-lógica, as anatomias sexualizadas, a estético-política do branqueamento, e cujo Ori, a cabeça, é o epicentro das emoções ao passo em que o coração dita racionalidades revigorantes.

4 A CATEGORIA CULTURAL E POLÍTICA AMEFRICANIDADE

A produção intelectual de Lélia Gonzalez foi passando por transformações à medida em que aprofundava as suas vivências na universidade, na militância e na política, além de colecionar inúmeras experiências de intercâmbio com vários continentes.

Todavia, os debates sobre o racismo estrutural, colonialismo interno e a condição da mulher negra na sociedade brasileira acompanham a totalidade de sua obra, pois constituem uma perenidade ainda que em meio a muitas metamorfoses.

Há uma lógica robusta que é o fio condutor de todos os seus textos e que a revela enquanto uma titânide do pensamento social que o circuito acadêmico brasileiro esnobou por muitas décadas, embora tivesse o merecido reconhecimento intelectual e político por parte dos movimentos sociais. Afinal, a genialidade de Lélia Gonzalez estava a serviço do povo.

Em traços gerais, pode-se afirmar que na década de 1970, Lélia estava mais interessada em **analisar e compreender a formação do capitalismo brasileiro com recorte racial**. Nos textos desse momento observa-se a presença de algumas referências marxistas, pouco presentes nas décadas seguintes. **Na segunda etapa da sua produção, já nos anos 1980, a autora estabelece uma maior aproximação com o Afrocentrismo, além de um diálogo contínuo com a psicanálise e o feminismo** [grifo nosso] (BARRETO, 2018, p. 16).

Buscaremos refletir sobre o denso debate que Lélia realiza a respeito dos processos de descolonização política, cultural, linguística e educativa, chegando à construção da categoria política e cultural *Amefricanidade*, a qual ajuda a pensar em alternativas epistêmicas para que as mulheres racializadas tenham as suas identidades, culturas e vivências livres do venenoso branqueamento de uma razão feminista imperialista.

A antropóloga e filósofa amefricana é consciente de que a América Latina é constituída por nações cuja historicidade foi “marcada pela escravidão, [que] indica como no interior da comunidade como um todo forjaram-se formas político-culturais de resistência que hoje nos permitem continuar uma luta plurissecular de libertação” (BAIROS, 2018 [2000], p. 446).

Nesse sentido, “na produção intelectual de Lélia González, sedimentaram-se conceitos muito ancorados em uma ideologia da libertação – que Lélia relata ter buscado em Molefi K. Asante (MOURA; ALMEIDA, 2019, p. 36)”. Compreendemos que a partir do escopo do paradigma afrocêntrico, a categoria política e cultural amefricanidade é forjada.

4.1 A categoria cultural e política amefricanidade: ferramentas epistemológicas afrocentradas que denunciam o escândalo de um racismo que nunca foi velado

A categoria cultural e política **Amefricanidade**, elaborada por Lélia Gonzalez (1988), parte de sua inquietação frente a um modelo científico branco e europeu que dita o ritmo das produções acadêmicas brasileiras, além de atestar um engajamento em compreender e enfrentar o racismo estrutural no Brasil, buscando estabelecer um robusto debate teórico a partir das contribuições de Jacques Lacan, Frantz Fanon e Abdias Nascimento, tecendo um novo rumo para as ciências sociais brasileiras, pautado em uma perspectiva transdisciplinar por meio da qual a etnografia e a psicanálise desenvolvem um poderoso diálogo.

Em nossa percepção, ao interpretar a psicanálise a partir de um prisma afrocentrado, Lélia comprova que o racismo é o principal sintoma de uma cultura enferma que deve ser reparada. “[...] se não se leva em conta a questão da violência cultural, a ideologia do branqueamento será amplamente vitoriosa; e, que é pior, sob a sua forma mais sutil, que é a da plena ocidentalização” (GONZALEZ, 2018 [1982], p. 140).

Os debates marxistas, que marcaram o percurso inicial da trajetória intelectual de Lélia Gonzalez, começam a dividir espaço com outros paradigmas à medida que vai aprofundando os estudos sobre a dimensão psíquica, fundamental para dissecar os alicerces do racismo estrutural bem como o brutal processo de colonização da sociedade brasileira.

Há nítidas evidências de que a intelectual amefricana resistiu a uma leitura economicista do marxismo ao dialogar com a teoria a partir da ótica das relações raciais, de modo a não ignorar as especificidades sociais e econômicas brasileiras que tornam o país totalmente distinto das realidades do norte global.

[...] em primeiro lugar, um suposto implícito na perspectiva marxista ortodoxa é o de que raça e etnicidade constituem manifestações secundárias que apenas alteram a forma, mas não o conteúdo da dinâmica de classe. O relegamento do preconceito racial, racismo e identidades étnicas à esfera superestrutural, reflexo das relações de classe, subestima o papel dos fenômenos raciais e étnicos na análise de sociedades plurirraciais e multiétnicas. A insistência em conceitualizar o negro simplesmente como um segmento explorado (ou superexplorado) da classe trabalhadora e explicar as hierarquias raciais unicamente em termos dos interesses e estratégias da classe capitalista tende a ofuscar o que há de específico na opressão racial. É por esse motivo que militantes e intelectuais negros americanos, não obstante adotar posturas capitalistas, têm insistentemente assinalado a duplicidade da exploração de classe e opressão racial (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p.77-8).

Para a ótica gonzaleana, era impossível sustentar a tese sociológica em voga na década de 1970 que apontava para “a integração e assimilação do negro como algo a ocorrer graças às exigências lógicas do industrialismo e, conseqüentemente, da modernização” (HASENBALG, 1977, p. 12).

[...] a adoção de um modelo normativo de revolução burguesa e de sistema social competitivo leva a uma sobreestimação do potencial democrático e igualitário da sociedade de classes em formação. Isto, junto com a visão do preconceito e discriminação raciais como sobreviventes anacrônicas do passado escravista-destinados, portanto a desaparecer com o amadurecimento do capitalismo- levam de forma implícita a um diagnóstico otimista sobre a integração do negro à sociedade de classes. O reconhecimento de que o racismo à brasileira pode ser mais do que um fenômeno transitório se encontra apenas em algumas passagens isoladas onde se contempla a possibilidade de uma solidificação entre raça e paralelismo na

posição da estrutura social [grifo nosso] (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p.87-8).

Nesse sentido, os estudos marxistas que dominavam o cenário acadêmico nacional consideravam o debate racial desnecessário e até mesmo o interpretavam como uma armadilha no âmbito do enfrentamento ao modo de produção capitalista. “Nas linhas essenciais, a interpretação marxista corrente postula que racismo, preconceito e discriminação raciais são subprodutos necessáF do desenvolvimento capitalista” (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p.77). Portanto, são utilizados como estratégia do capitalismo para dividir a classe trabalhadora, de modo a enfraquecê-la.

Tanto Lélia Gonzalez quanto Carlos Hasenbalg (1982, p. 88) levantam a tese de que não há no seio do pensamento social brasileiro indícios da “coexistência entre racismo, industrialização e desenvolvimento capitalista”. Como contraponto a essa ausência nas análises sociológicas, a amefricana destaca a divisão racial do espaço brasileiro como afirmação da relação entre racismo e capitalismo:

[...] desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e evidentemente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc, até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: **a divisão racial do espaço** [grifo nosso] (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 15).

A leitura distorcida que o pensamento sociológico fazia sobre a conjuntura brasileira, para Lélia Gonzalez, espelhava uma produção do conhecimento colonizada. Por isso, a intelectual assume um enfrentamento a um eurobrancocentrismo impregnado nas universidades, escolas, bem como na cultura e na política.

Tais investigações, somadas às suas viagens pela África, levaram-na a radicalizar os seus referenciais teóricos de modo a aproximá-la da psicanálise e do pensamento afrocentrado.

Uma verdadeira busca pelos indícios da cultura negra no continente amefricano:

[...] marcas que evidenciam a presença negra na construção cultural do continente americano, levaram-me a pensar a necessidade de elaboração de uma categoria que não se restringisse apenas ao caso brasileiro e que, efetuando uma abordagem mais ampla, [...] **a chamada América Latina que,**

na verdade, é mais ameríndia e amefricana do que outra coisa apresentase como o melhor exemplo do racismo por denegação. Sobretudo nos países de colonização luso-espanhola [...] por isso mesmo creio ser importante voltar nosso olhar para a formação histórica dos países ibéricos [grifo nosso] (GONZALEZ, 1988b p. 71-2).

Entendemos que a categoria Amefricanidade reconhece que o continente ladino-amefricano sempre foi um território transcultural. Esta afirmação voltará em muitos momentos deste texto tamanha a necessidade que sentimos de reafirmá-la.

As primeiras comunidades ladino-amefricanas não descendem de um único grupo humano com características fenotípicas homogêneas, mas são sucessoras tanto de grupos ameríndios quanto de africanos, já que sempre experimentaram intercâmbios e atravessamentos (E. NASCIMENTO, 2007).

Por isso podemos afirmar que as nossas culturas e ancestralidades são amefricanas, uma vez que as Áfricas continental e diaspórica, esta última a América, nunca estiveram separadas.

Neste sentido, consideramos que uma das ações genocidas mais bem-sucedidas da violência colonial é a fragmentação da identidade amefricana, de modo a julgar a África e a Amé[f]rica enquanto continentes antagônicos, a fim de legitimar uma latinidade predominantemente eurobranca, tanto nas dimensões infraestruturais quanto superestruturais. Assim, para o inconsciente coletivo brasileiro, o espelho da Amé[f]rica não é o continente africano, mas a Europa.

A partir de seus estudos psicanalíticos, Gonzalez (1988b) compreende que o racismo estrutural no Brasil está diretamente relacionado a uma (de)formação predominantemente eurocêntrica do inconsciente coletivo nacional *pari passu* um processo de denegação²³-categoria freudiana explorada por M.D Magno e Betty Milan, estudiosas/os brasileiras/os do pensamento lacaniano-que recebe uma interpretação gonzaleana correspondente à repulsa por parte do imaginário brasileiro às referências negras e indígenas.

Ou seja, o pensamento social brasileiro é refém de um encadeamento mental imposto pela supremacia branca condensado no mito da democracia racial que resulta em brutais violações e tentativas de apagamento das identidades e culturas amefricanas.

²³ Processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até aí recalçados, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença. Enquanto denegação de nossa ladinoamefricanidade [...] (GONZALEZ, 1988b, p. 69).

Assim, “[...] enquanto denegação de nossa ladino-amefricanidade, o racismo “à brasileira” se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros) ao mesmo tempo em que diz não o fazer (“democracia racial” brasileira)” (GONZALEZ, 1988b p. 69). Enquanto a população branca não compreender a violência colonizadora, na visão gonzaleana, é impossível eliminar o racismo estrutural.

No lugar inferiorizado que as/os negras/os ocupam nas esferas proletárias brasileiras, a luta de classes se fortalece com a (re)construção da cultura amefricana violentada pela violência colonial, uma vez que a população brasileira é predominantemente negra e indígena.

Assim, um processo de democratização não pode deixar de reconhecer que a democracia racial é uma falácia cruel, sob a pena de se tornar “letra morta.” Por isso a amefricanidade é uma categoria política e cultural que parte do exercício de interpretação da gênese do processo de colonização ibérica e das suas heranças socioculturais perversamente racistas.

O mito da democracia racial é desmontado a partir do exercício de compreensão das particularidades históricas do Brasil, tarefa da qual Lélia Gonzalez realizará focando nas especificidades que gravitam em torno das invasões espanhola e portuguesa em comparação com a violência colonial perpetrada pelos territórios anglo-saxões, germânicos e holandeses.

A história da Península Ibérica foi marcada por conflitos contra os Mouros; a historiografia ocidental não conta que essas guerras não foram motivadas apenas por interesses católicos. Para além das motivações religiosas, havia as discriminações raciais, uma vez que o exército oponente dos Ibéricos era predominantemente negro.

Assim, serão estabelecidas relações de poder baseadas nas características fenotípicas e na cor da epiderme em países como Portugal, Espanha e França. “Por aí se entende porque o racismo por denegação tem, na América Latina, um lugar privilegiado de expressão” (GONZALEZ, 1988b, p.73).

A intelectual complementa que:

[...] enquanto grupos étnicos diferentes e dominados, mouros e judeus eram sujeitos a violento controle social e político. **As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas.** Racialmente estratificadas, dispensaram formas de segregação, **uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante [...]** [grifo nosso] (GONZALEZ, 1988b, p.73).

O território latino-americano, a partir da violência colonial, irá herdar não apenas as estruturas jurídicas e administrativas ibéricas como também a sua dinâmica social de castas raciais.

Em uma perspectiva didática, vamos negritar as teses psicanalíticas de Lélia Gonzalez sobre o racismo estrutural para compreendermos as dimensões físicas e simbólicas que constituem a violência imposta pela colonização ibérica, sendo elas: a ideologia do branqueamento e a denegação das culturas e identidades indígenas e amefricanas.

A formação eurocêntrica do inconsciente coletivo da população brasileira, ao promover a denegação das culturas africanas e indígenas, colabora com a estratificação social brasileira. Uma bio-lógica que se entranha no território brasileiro, de modo a torná-lo uma sociedade racialmente hierárquica e onde as/os negros/as e indígenas ocupam as posições mais inferiorizadas no sistema capitalista, sobretudo as mulheres não brancas.

Desta forma, o racismo por denegação:

[...] reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: **o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura** [grifo nosso] (GONZALEZ, 1988b, p.73).

Muitas/os biógrafas/os de Lélia Gonzalez apontam que suas teses referentes ao modelo hierárquico das sociedades Ibéricas antecipam os estudos de Aníbal Quijano sobre a colonialidade do poder. Em nossa visão, estas afirmações estão longe de sinalizar para uma disputa epistêmica entre a filósofa e antropóloga brasileira e o sociólogo peruano.

Na realidade, é preciso destacar o vigor e a urgência de uma intelectual negra sedenta por combater as discriminações raciais e sexistas em seu país e que após um mergulho profundo nas epistemologias ocidentais, compreendeu que as mesmas são as principais aliadas do racismo estrutural.

Por isso revelou uma constelação de intelectuais negras/os que ajudaram a arquitetar um pensamento social brasileiro autêntico, como Abdias Nascimento, Solano Trindade, Maria Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura e tantas/os outras/os titãs do pensamento social brasileiro.

Sobre a interpretação gonzaleana a respeito da violência colonial sofrida pelo Brasil ressaltamos o seguinte excerto:

[...] **O racismo passa a existir enquanto tal a partir da expansão europeia:** Aquilo que a gente estudou como “as grandes navegações.” Eles saíam descobrindo tudo! **Chegaram ao Brasil: eles descobriram o Brasil;** uma terra inabitada! **Colombo descobriu uma terra inabitada!** Essa história de “descobrir...” a partir daí vai se constituindo... já começaram a se achar superiores! Na carta, Caminha cita que os índios só andam pelados. **Os portugueses chegam aqui chamando nossos índios de pretos! Não se esqueça desse detalhe: o racismo começa a se constituir, a meu ver, fundamentalmente com a presença moura na Península Ibérica** [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018, p.355).

São preocupações que também acompanham a trajetória intelectual de Aníbal Quijano, mas de modo diferente. A potencialidade de seus escritos não pode negar o fato de que seu escopo epistemológico não prioriza a condição das mulheres amefricanas e das pessoas racializadas em uma sociedade brasileira com uma democracia asfíxiada pelo mito da democracia racial.

Portanto é uma tarefa que só poderia ser executada por uma mulher negra, descendente de indígenas e africanas diaspóricas que, geograficamente e psicologicamente situada, interpretou as dores, inteligências e cosmopercepções dos movimentos sociais na luta contra o genocídio e o mito da democracia racial no Brasil.

Ao mesmo tempo, percebeu as complexas alianças, trocas e redes entre indígenas e negras/os, que são costuradas ainda que diante do avanço do genocídio étnico e racial da população brasileira. São atravessamentos que estão longe de ferir as especificidades linguísticas e culturais inerentes à diversidade sociocultural do país, uma vez que priorizam o direito de múltiplas culturas, racionalidades e cosmopercepções coexistirem.

Assim, ao elaborar a subversiva categoria política e cultural amefricanidade, em permanente diálogo com o Pan-africanismo, Gonzalez (1988b) sistematizou uma resistência planetária frente ao ocidentalismo, com originalidade e genialidade.

Em nosso entendimento, Lélia Gonzalez criou ferramentas capazes de provocar o borramento das fronteiras que dividem a África e a Amé[f]rica em quadrantes geometricamente fechados na cartografia setentrional do colonialismo.

Por isso:

[...] o termo amefricanas/amefricanos designa toda uma descendência: **não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como aqueles que chegaram à 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 histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, **essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte da parcela das mais diferentes instituições dessa sociedade** [grifo nosso] (GONZALEZ, 1988, p. 77)

A intelectual irá inserir componentes de análise extremamente originais e complexos. Assim, propomos o transbordamento de uma cartografia transfronteiriça que é eclipsada por um mapa global cujos contornos foram traçados pelo lápis do padrão de poder global euro/norte/centrado.

De acordo com as palavras gonzaleanas:

[...] trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo de ordem inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: **um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas.** Ao contrário, **ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o t pelo d para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: *Améfrica Ladina*** [grifo nosso] [...] (GONZALEZ, 1988b, p.69).

O conceito de América Ladina, em nosso entendimento, representa uma categoria de afirmação das identidades negras e indígenas diante da denegação que as mesmas sofrem por parte da (de)formação do inconsciente coletivo da população brasileira.

Uma desfiguração das consciências que é constitutiva da classificação sexual e racial que sustenta a superioridade das castas eurocêntricas e androcêntricas no próprio território ladino-amefricano.

Há uma aristocracia latina brancóide que considera ser a única matriz civilizada do continente, derramando uma violência colonizadora sobre a população ladina, ou seja, as/os não latinas/os, adâmicos/as, animalizadas/os.

Realizando um provocativo trocadilho com a palavra latina, Gonzalez (1988 b) recorre ao termo Ladina que era adotado para especificar as/os negras/os e indígenas escravizadas/os que por obterem algum grau de instrução, poderiam exercer atividades que não exigissem somente o esforço braçal.

Todavia, esse vocábulo também passou a ser sinônimo de estigmas negativos, tais como malandro, bandido, preguiçoso dentre outros, mais uma das armas linguísticas colonizadoras destinadas a esfacelar a humanidade das/os amefricanas/as.

Ao utilizar a categoria política e cultural América Ladina em detrimento do termo América Latina, Gonzalez (1988b) realiza um provocativo ato de rebeldia epistêmica e identitária, pois escancara o óbvio: o continente Americano não pertence exclusivamente

a uma pequena burguesia europeizada que padece da patologia do branco, mas, sobretudo, às/aos que foram injustamente animalizadas/os, por isso chamadas/os de ladinas/os, e que derramaram suor e sangue amefricanos para a consolidação do continente, ainda que nunca tenham sido contempladas/os com as benesses da cordialidade latino-americana.

Para Lélia Gonzalez (1988b, p. 73), o combate ao racismo estrutural no Brasil possui como epicentro um sentido holístico de cultura. Pois, diferente de outros países como os Estados Unidos e a África do Sul que sofreram colonizações anglo-saxãs, germânicas e holandesas, “[...] o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas [...].”

Em outras palavras, o racismo estrutural latino-americano se fortalece das múltiplas fraturas que as identidades indígenas e negras sofrem sistematicamente. Há, assim, uma população amefricana predominantemente racializada, mas que deseja espelhar a imagem do colonizador.

Por outro lado, os países que vivenciaram a colonização anglo-saxã, diferente do racismo por denegação proveniente da violência colonial ibérica, sofrem com uma discriminação racial explícita.

Ainda que ambas as formas de racismo sejam profundamente perversas, as especificidades que permeiam as relações raciais na América Latina devem ser analisadas com lentes de aumento.

Segundo Lélia Gonzalez (1988b, p. 72), é preciso diferenciar:

[...] [o] racismo aberto e racismo disfarçado. O primeiro, característico das sociedades de origem anglo-saxônica, germânica, ou holandesa, **estabelece que negra é a pessoa que tenha 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 tenha 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** [grifo nosso].

A África do Sul é um exemplo das consequências decorrentes das políticas de segregação entre brancas/os e negras/os. Em meio a um modelo de (sub) desenvolvimento diferenciado para as populações racialmente segregadas, a pele brancóide seleciona, em meio aos bolsões de pobreza, quem terá garantida ao menos as mínimas condições de sobrevivência.

Por isso, para Lélia Gonzalez, as crianças que nasceram em países asfixiados pelo *apartheid* recebem uma educação antirracista desde os primeiros anos de vida, a fim de prepará-las para enfrentar e compreender a discriminação racial e seus perigos.

A formação de intelectuais jovens e racializados capazes de realizar leituras extremamente complexas sobre a violência colonizadora é consequência de uma aposta pedagógica que se debruça sobre as relações raciais.

Nessa constelação de notáveis intelectuais negros, Lélia Gonzalez cita nomes como o jamaicano Marcus Garvey, Walter Rodney (guianense), Marthin Luter King, nascido no Tennessee, que constituíram movimentos negros jovens e sedentos por liberdade e justiça para suas/seus irmãs/irmãos de cor.

A intelectual amefricana não deixa de reconhecer que existem no Brasil vozes amefricanas jovens que também realizam análises complexas sobre a violência colonizadora e a discriminação racial, mas que ainda sofrem com um isolamento perturbador.

Por isso a urgente necessidade de derrubar o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e o racismo por denegação que violentam a consciência das populações brasileiras negras e originárias. Um processo de descolonização a ser vivenciado tanto pelas universidades quanto pelas dinâmicas socioculturais protagonizadas pelos movimentos sociais tanto no Brasil quanto na América Latina.

O racismo por denegação é um obstáculo para o processo pedagógico de reconhecimento e legitimação a respeito da formação predominantemente indígena e africana da população brasileira. Isso explica porque a identidade amefricana não se restringe à epiderme, mas a aspectos paradigmáticos, identitários e ideológicos.

No entanto, isso não significa que a intelectual deixe de reconhecer que a cor da pele é determinante para que as violências raciais, sejam elas físicas ou psíquicas, tenham como principal alvo o índice populacional brasileiro que mais concentra melanina na epiderme.

Este processo pedagógico de reconhecimento e valorização das identidades e ancestralidades indígenas e africanas, portanto, amefricanas, é, em nosso ponto de vista, uma proposta de descolonização apresentada por Lélia Gonzalez embasada no pensamento afrocentrado; não possuindo a pretensão de assumir a posição de “verdade absoluta,” mas sim de apresentar-se enquanto um poderoso caminho dentre tantos para a libertação latino-amefricana do encadeamento mental imposto pela supremacia branca.

Os termos Amefricanidade e Améfrica Ladina, presentes no vocabulário gonzaleano, espelham a diversidade cultural, ancestral e identitária do continente, expressando a luta encampada por Lélia Gonzalez contra o terrorismo cultural, linguístico e epistêmico imposto pelo ocidente brancóide.

Afinal, para a intelectual, “[...]os descendentes de africanos no Brasil constituem a maioria da população. Não é uma questão de cor não, é uma questão de ascendência mesmo. ‘Nós constituímos a maioria da população’ [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018 [1980], p. 85).

Nas próprias palavras da filósofa:

[...] quem criou o racismo não fomos nós. O racismo, enquanto teoria, enquanto ideologia que sustenta toda uma formulação científica, é uma invenção dos brancos. Como antropóloga, tenho a impressão de que toda comunidade fechada seja ela branca, amarela, negra... criaria seu próprio etnocentrismo. Uma forma de racismo? Não. Etnocentrismo é diferente de racismo. A questão do etnocentrismo está presente em qualquer cultura. Na medida em que você é socializado, você recebeu uma carga cultural (classificação, valores, significações, etc.) muito grande, você vai olhar o mundo através dessa perspectiva crítica. Mas há ‘etnocentrismos’ e ‘etnocentrismo,’ mas no nosso caso, no caso negro, vemos o seguinte: **as nossas instituições sempre estiveram abertas para os brancos e a recíproca não é verdadeira** [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018 [1990], p. 371-2).

O etnocentrismo brancóide não possibilita um diálogo transcultural. “[...] veja como os alemães nos viam: os judeus eram ‘raça inferior’ e nós nem isso. Não éramos seres humanos para eles. Hoje, infelizmente, a história se repete em relação aos palestinos” (GONZALEZ, 2018 [1990], p. 373).

Entendemos que a autora, em oposição à supremacia branca e sua intolerância à diversidade, adota um sentido transcultural, onde a legitimação da humanidade amefricana luta pela desumanização das demais culturas e etnias.

As comunidades racializadas são impulsionadas a ocupar o centro de suas histórias e cosmosensações. Um sentido de centralidade que não é excludente, uma vez que reivindica não apenas o direito de as culturas e ancestralidades indígenas e africanas em condição de perene travessia saírem de um ostracismo global, como também a legitimação de outras múltiplas etnias espalhadas pela cartografia mundial que também são eclipsadas pelo eurobrancocentrismo.

Há uma sede pela autenticação dos intercâmbios culturais que leva Lélia Gonzalez a reconstruir referências filosóficas, históricas e antropológicas anticoloniais e pluriculturais, quebrando o monopólio geopolítico, cultural e científico do ocidente.

Em nosso entendimento, o paradigma afrocentrado impulsiona a filósofa a apresentar às universidades brasileiras inúmeras teses levantadas por intelectuais diásporizados a respeito da verdadeira origem epistemológica das referências europeias, meras cópias das filosofias e cosmogonias africanas.

[...] George C. James escreveu um livro chamado *Stolen Legacy*, quer dizer, a Herança Roubada [...] o James (que já morreu) demonstra que **toda a filosofia da antiguidade daqueles filósofos (Aristóteles, Pitágoras, Platão, Sócrates e outros); toda a filosofia grega de Tales de Mileto e Aristóteles se abeberou nas fontes da Teologia negra de Mênfis e não mencionaram as fontes** [...] Então, ele mostrou que aqui (neste livro, ele trata especificamente do **pensamento filosófico grego como sendo um plágio do pensamento religioso, teológico, egípcio, portanto, negro**) [...] [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018 [1988], p.345-6).

Observemos que não se trata de pensar em um cânone filosófico alternativo, mas a comprovação de que as origens da ciência ocidental estão abrigadas em uma filosofia clássica africana, covardemente saqueada pelo brancocentrismo europeu. Em outras palavras, se a Europa se considera um ponto zero epistêmico, é graças a um desleal plágio do intelecto africano.

Consideramos que o paradigma afrocentrado é um importante pilar no âmbito da construção de um pensamento gonzaleano transdisciplinar, transfronteiriço e anticolonial, ao decifrar as lógicas colonizadoras e brancóides que generificam, racializam e periferizam as epistemologias das comunidades amefricanas, principalmente as brasileiras, além de apontar quem são as elites burguesas e latinas que se beneficiam com estas relações de poder esculpidas pelo racismo.

[...] Para nós, é importante ressaltar que emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam numa renúncia à razão, mas, ao contrário, num modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. **Trata-se, no caso, de uma outra razão** [grifo nosso](GONZALEZ, 2018 [1979], p.75).

Há robustos registros de que a intelectual não apenas protagonizou um esforço incansável no sentido de desmembrar as estruturas do racismo e do mito da democracia racial como também tomou a atitude de combater o eurocentrismo nas produções acadêmicas, inspirando outras/os pesquisadoras/es negras/os e indígenas que hoje dão continuidade a uma caminhada da qual Lélia Gonzalez iniciou com “os pés descalços.”

Ao mergulhar no pensamento social afrocentrado, a filósofa e historiadora realiza um processo de reparação das próprias histórias do Brasil e da América Latina:

‘eles chegaram antes de Colombo.’ É dose! É dose! Quando a gente houve falar dos Miskitos, na Nicarágua... Eles são a própria patente de descendentes de negros misturados com índios. **Mas olha para a cara de um Miskito: você vê o crioulo presente ali. São estes negros que chegaram antes de Colombo, na América [...]** os índios afirmam que num passado que eles não sabem dizer quando, chegaram uns homens muito grandes e negros [grifo nosso] [...] [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018 [1988], p. 347).

Ao visitar as obras de importantes intelectuais africanos, Lélia Gonzalez percebe que é necessário reaprendermos a história da própria América Ladina. Um chamado que está condensado na frase **“Eles chegaram antes de Colombo.”**

Há respeitáveis indícios históricos que comprovam a presença de africanos na América Ladina muito antes da invasão europeia. “[...] falei de um passado africano, passado este que é desconhecido absolutamente, inclusive por parte dos doutores PHD (s) das Universidades desse ocidente [...]” (GONZALEZ, 2018 [1988], p. 345).

Observando as relações estabelecidas entre os povos africanos e indígenas, a exemplo dos *Miskitos*, percebemos que a presença de expedições africanas em território ladino-amefricano em nada se compara ao genocídio conduzido pelos europeus que dizimou gerações de povos originários.

Devemos pensar nas/nos *Miskitas/os* enquanto uma notória representação amefricana. Um amálgama de epidermes negras e vermelhas devastadas por um necrófilo processo de classificação racial: a colonialidade. “[...] indígenas e negros foram escravizados e explorados pelos europeus, suas manifestações culturais têm sido retiradas de cena, recalcadas pela classe dominante de origem europeia (mas bastante mestiçada, do ponto de vista racial)” (GONZALEZ, 2018 [1982], p. 137-8).

Nessa direção, a amefricanidade conchama as/os Ladinhas/os Amefricanas/os a conhecerem as identidades, culturas e ancestralidades africanas em diáspora, estendendo o convite para o desvelar pedagógico das próprias referências cosmogônicas dos povos indígenas.

Estabelecer uma dicotomia entre africanos e indígenas no seio de nossa América Ladina é cair na armadilha do colonizador, o qual é plenamente consciente da grandiosidade física, intelectual e cultural que os atravessamentos ladino-amefricanos apresentam diante do frágil egocentrismo da supremacia branca.

Em busca da união, integração e intercâmbio de vivências, Lélia Gonzalez não apenas chamou a atenção para os desafios políticos, sociais e econômicos do Brasil como também procurou se conectar com os diferentes países da América Ladina, buscando uma internacionalização que fugia do padrão de poder euro/norte/centrado. Segundo

Barreto (2018, p. 26), trata-se de “tirar a centralidade e a hegemonia dos Estados Unidos na criação dos modelos de análise e conceituação do debate sobre a história negra nas Américas.”

Sobre estes diálogos amefricanos, Lélia exemplifica a importância da língua enquanto uma arma anticolonial:

[...] o Caribe se impõe como ancestralidade, de instrumental rítmico ou de expressão corporal. Mas, sobretudo, pelo *creole*, esse código linguístico elaborado pelos antigos escravos, presente em quase toda região. Não importa se a língua dominante seja o francês, o inglês, o holandês, que o *creole* lá está como marca de africanidade (**muitas vezes com palavras originárias do português, ou do espanhol devidamente africanizadas no seu modo de pronunciar "tambú," "toká" etc**). Nesse sentido, a Martinica não foge à regra da região. Quando querem se comunicar de maneira mais coloquial, os martiniquenses deixam o francês de lado e atacam o créole [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018 [1991], p.398).

O *creole* é um dos exemplos apresentados por Lélia Gonzalez para comprovar os pontos de convergência entre os países da América Latina e da África continental. Ainda que não possamos ignorar as suas heterogeneidades, há indícios de experiências comuns de enfrentamento à colonização e ao terrorismo cultural patrocinados pela patologia branquida.

O processo de denegação das culturas e identidades amefricanas se manifesta de muitas formas: na língua, arte, religiosidade, educação, meio ambiente, política, economia e em outras esferas socioculturais.

Dentre elas, Lélia Gonzalez dedica uma atenção especial à língua, a qual considera um dos principais instrumentos cooptados pela ideologia do branqueamento. Por isso se remete ao termo **pretuguês**, ressaltando a influência africana no português brasileiro.

Uma atuação linguística africana que deixa marcas em todo o continente Amefricano. As línguas francesas, espanholas e inglesas ganham roupagens diaspORIZADAS, experimentando intercâmbios fonéticos e semânticos em território ladino-amefricano. Assim como o **pretuguês**, estão repletos de palavras, ritmos e sotaques africanos, e que são absurdamente folclorizados, rotulados como exóticos ou simplesmente definidos como cultura popular frente à cultura erudita europeia.

No **pretuguês** de Lélia Gonzalez (1988b, p.70):

[...] aquilo que chamo de pretuguês e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil [...] o caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o *l* e o *r*, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente

como um todo (e isto sem falar nos dialetos crioulos do Caribe). Similaridades ainda mais evidentes são constatáveis, se o nosso olhar se volta para as músicas, as danças, os sistemas de crenças etc. **Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalçado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular,” “folclore nacional” etc, que minimizam a importância da contribuição negra** [grifo nosso].

A cultura, assim como a língua, tornava-se cada vez mais importante para a intelectual amefricana à medida em que aprofundava sua atividade intelectual e sua militância negra. Lélia foi uma das primeiras assessoras do Centro de Pesquisas de Culturas Negras, ministrando cursos sobre a área e se dedicando a trabalhos no campo das festas populares, do cinema e do teatro.

No entendimento de Lélia, pensar em uma identidade amefricana significa aprender como nossas/os irmãs/os ladino-amefricanas/os. Um sentido comunitário e transterritorial indispensável para compreendermos as nossas matrizes plurais, coloridas e diversas, mas nunca antagônicas, pois comungam do mesmo desejo de divorciar-se de uma monocultura europeia.

Ao acompanharmos os textos da autora, percebemos o seu fascínio e apetite em querer conhecer países como a Martinica, Haiti e as Guianas, aprendendo com os processos políticos e culturais que “fazem com que a nossa etnia tome consciência do seu papel de sujeito da sua própria história e de sua importância na construção não só deste país, como na de muitos outros das Américas” (GONZALEZ *APUD* BAIROS, 2018 [2000], p. 434).

A intelectual deixa importantes pistas a respeito de processos etnográficos destinados a desvelar a América Ladina em sua integralidade, estabelecendo estudos comparados entre distintos países a partir de categorias políticas, culturais e linguísticas.

Todos os movimentos de libertação na América Ladina e no Caribe estão repletos de símbolos, epistemologias transdisciplinares e pedagogias que constituem as lógicas de sobrevivências orquestradas pelos movimentos populares, que alcançam a atualidade e são potentes experiências que necessitam ser sistematizadas. “Temos que nos voltar para dentro do quilombo e nos organizarmos melhor no sentido de dar um instrumental que lhe possibilite se colocar em pé de igualdade com as populações não-negras” (GONZALEZ, 2018 [1991], p. 382).

Lélia defendia que as classes populares também devem ter acesso ao conhecimento científico, mas sem deixar de dialogar com as suas pedagogias, culturas e ancestralidades amefricanas, que arquitetam sentidos plurais de racionalidades. Nessa

direção, não apenas os conteúdos deveriam ser antirracistas afrocentrados, mas também as próprias didáticas.

Por isso, enquanto professora universitária, a intelectual realizou constantes autocríticas e reflexões a respeito de sua atuação como docente:

[...] Lélia incorporou no currículo de suas aulas, atividades práticas de capoeira e dança afro, além de visitas a terreiros de Candomblé. Passou um ano na Nigéria, especificamente esteve em Osogbo, templo se Osún, seu Orixá. A mulher preta, referência para a luta de suas irmãs e irmãos de cor, voltou-se para a África. Banhou-se do conhecimento de seu berço. Fez sua peregrinação, em direção as essências de suas ancestrais. Lélia carregava sua espiritualidade no Candomblé, que ainda hoje é perseguido pelos brancos, e renegado por muitos negros (MULHERES DA UCPA, 2018, p. 402-3).

Entendemos que estas vivências influenciaram profundamente na leitura da intelectual sobre a educação. Os processos pedagógicos devem acolher, revitalizar e preparar as populações amefricanas para enfrentarem o eurocentrismo e ao racismo.

Dandara, Teresa de Bengala, Nzinga, Palmares e tantas/os outras protagonistas amefricanas devem povoar as salas de aula, sendo verdadeiros exemplos de inteligência e humanidade para as crianças e jovens racializados que assim terão a oportunidade de conhecer a real história da África, o solo sagrado que demarca o início da civilização humana e da ciência, de modo a (re)estabelecer um forte cordão umbilical com a América Ladina.

Isso significa que as novas gerações negras e indígenas devem ter consciência da fragilidade do pensamento eurocêntrico que derramou sobre o mundo uma onipotência forjada a custo da extorsão das epistemologias africanas.

Comprendemos que a pedagogia está no centro das preocupações de Lélia ao discutir sobre o processo de formação das populações racializadas e empobrecidas. A intelectual aponta que é preciso “desenvolver uma militância muito bem ativa junto às próprias comunidades negras espalhadas pelo Brasil. Porque não estamos mais naquele tempo (claro, quando for necessário, tudo bem) de só ficar fazendo manifestaçãozinha de rua, não” (GONZALEZ, 2018 [1991], p. 382).

Ainda sobre as preocupações da intelectual a respeito da educação, a mesma reflete que:

[...] recordo-me de um papo com Darcy Ribeiro [...] eu estava defendendo a oralidade, a cultura oral. E ele dizia que achava válido o que eu estava dizendo, mas que não era suficiente. Porque se não souber ler, [...] é arrancado da civilização [...] acho que o movimento Negro tem que pensar seriamente nessa

questão. E veja que é uma de nossas bandeiras, sempre levantamos a questão da educação [...] (GONZALEZ, 2018 [1991], p. 383).

Em nossa interpretação, este trecho não deixa dúvidas de que a filósofa defendia o direito à formação científica para as comunidades racializadas, alertando para os perigos de não confundir a valorização da cultura oral com a privação da alfabetização e da pós-alfabetização na luta contra o supremacismo branco.

Assim, ideias pedagógicas afrocentradas são esboçadas ao longo dos seus textos.

Parece-me que o primeiro trabalho a ser feito, no interior da própria comunidade, é despertar uma consciência da beleza da própria imagem – o chamado Black's Pride (Orgulho Preto). **Ter a etnia valorizada. Acho que teremos que recorrer aos mitos, às histórias, uma literatura infantil em que a criança negra esteja presente** [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018 [1990], p. 377).

Uma pedagogia amefricana que coloca as etnias e culturas indígenas e africanas no centro da historicidade brasileira. Neste processo educativo transcultural e afrocentrado, há um palco teatral cujas cortinas nunca se fecham. “A dramatização trabalha o emocional, transforma e traz à tona uma série de emoções recalçadas. Criar situações de dramatização onde cada um represente uma personagem pode ser facilmente feito” (GONZALEZ, 2018 [1990], p. 377-8).

Com uma mente criativa e inquieta, a amefricana não titubeava em reconhecer as suas próprias limitações. “Agora acho que nós não a [referindo-se à educação] implementamos devidamente, a gente falava muito, mas não desenvolvemos trabalhos concretos nesse sentido. E temos que partir para isso urgentemente, ontem” (GONZALEZ, 2018 [1991], p. 383).

A intelectual era dona de uma lucidez que a inspirava a fazer análises cirúrgicas sobre a conjuntura brasileira. Apontando os obstáculos, os avanços e principalmente as lacunas presentes no seio dos movimentos sociais. Em um de seus inúmeros momentos de sinceras elucubrações sobre o cenário nacional, o MNU foi o centro da reflexão. Para a antropóloga, o movimento negro necessitava maturar os seus projetos educativos.

Por outro lado, se há ausência de propostas robustas para o fomento de uma educação formal, o sentido pedagógico de sua militância estava a todo vapor graças ao engajamento com as comunidades racializadas e periféricas.

[...] Ela [Lélia Gonzalez] fazia um trabalho na Escola de Samba Quilombos, onde reunia mulheres negras, empregadas domésticas, montavam estratégias de luta, então essa questão dela ir na base em busca do diálogo foi de suma importância. **E o próprio MNU tinha essa prática de ir a escolas de samba,**

favelas, aos terreiros de candomblé e umbanda e fortalece-los [grifo nosso] (VIANA, 2018, p.458).

Despida de qualquer vaidade, Lélia não temia que as suas teses fossem confrontadas e até mesmo superadas. Seu receio era outro: que suas falas e escritas se calcificassem em uma ortodoxia solitária. “Porque entra muito aí aquela visão centralista, eu diria até fascista, de quem se acha dono da verdade [...] nós temos que aprender com os nossos antigos, os africanos [...], esse sentido de saber a hora em que você vai interferir e como você vai interferir [...]” (GONZALEZ, 2018 [1991], p. 398-90).

4.2 O exercício arqueológico de uma abordagem

Acompanhamos na seção anterior um debate referente ao duplo berço da civilização, denominados de setentrional e meridional, teoria esta levantada por Cheikh Anta Diop, um dos principais expoentes do paradigma afrocentrado.

O lado setentrional, que corresponde à Eurásia, intitulou-se a nascente da ciência e da tecnologia, ocultando, furtando e desfigurando as evidências que comprovam que é no continente africano que se situa a fase seminal da ciência moderna.

Epistemologias como a dialética, fenomenologia e positivismo partem da ciência ocidental. Em contraponto, para a construção desta tese, apostamos na afrocentricidade enquanto uma vertente epistemológica que surge no berço meridional, portanto transcultural, matrilinear e disposta a decretar o obituário do projeto intelectual eurocêntrico, além de apresentar novas inquietações paradigmáticas e pedagógicas para as universidades.

No contexto de uma pesquisa, na percepção de Severino e Pimenta (2008), a vertente epistemológica assume o papel de garantir um tratamento científico no desafio de (re)construção permanente do conhecimento. A afrocentricidade, assim como outras filosofias da ciência, possibilita o surgimento de novas categorias e teorias fundamentais para revigorar a produção do conhecimento.

Acreditamos que o paradigma afrocentrado possui robustos elementos epistemológicos e políticos ao promover integrações entre as mais distintas vertentes das ciências humanas sobre um pano de fundo transdisciplinar.

Ao mesmo tempo, há um exemplar engajamento social e político com as comunidades tradicionais e os movimentos sociais racializados, de modo a produzir conhecimentos transculturais.

Todavia, a pesquisa em educação, por gravitar em torno do binômio ensino e aprendizagem, necessita que a sua agenda de investigação tenha uma ampla dimensão prática.

Para Ghedin e Franco (2008, p. 26):

[...] o método tem uma dimensão mais filosófica, de caráter epistemológico (como Filosofia da Ciência e Teoria do Conhecimento), no qual está situada a reflexão sistemática sobre o conhecimento e tomam corpo as correntes filosóficas e científicas que se debruçam sobre o problema metodológico. Por outro lado, ele conta com uma dimensão operativa, instituída pelas práticas e ações que permitem o acesso da pesquisa e do pesquisador ao objeto de estudo. É justamente nesse contexto que se situam as abordagens de pesquisa. Delas decorre uma parte mais operacional, que consiste no uso de técnicas que facultam a execução de atividades de pesquisa. Entre essas técnicas se incluem, por exemplo, as entrevistas, como forma de abordar o objeto estudado ou ter-lhe acesso [grifo nosso].

Assim, com relação às pesquisas em educação, o método:

[...] não é simplesmente visto à luz da reflexão filosófica, mas também de sua contribuição à pesquisa educacional. Os trabalhos dessa natureza vão ter sempre um cunho teórico-prático e menos abstrativo que a reflexão filosófica. O método, na qualidade de caminho que possibilita o conhecimento na área educacional, é compreendido como abordagem dos objetos e das realidades. **Nesse caso, na educação, essa reflexão teórico-metodológica de orientação filosófica inclui-se mais comumente naquilo que chama-se de abordagens de pesquisa** [grifo nosso] (GHEDIN; FRANCO, 2008, p.28).

O paradigma Afrocêntrico será acompanhado por uma abordagem etnográfica afrocentrada, que também é costumeiramente apresentada como um enfoque, uma perspectiva.

Independente da denominação, a mesma é um importante elo entre a teoria e o método, os quais constituem as estruturas epistemológicas da análise cultural de uma determinada comunidade, nos contextos locais e globais.

No âmbito da pesquisa em educação, a etnografia “deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem em um contexto cultural mais amplo que o espaço restrito da sala de aula” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 202).

Ao refletirmos sobre a etnografia enquanto uma abordagem, estamos ressaltando a sua dimensão prática. Um tratamento investigativo que damos à pesquisa partindo das extremidades em direção ao centro. Ou seja, “é uma forma de, desde a borda, olhar aquilo que compõe o objeto em sua totalidade”. Por isso, a mesma “combina várias técnicas de coleta de dados e de sistematização de informações que permitem “atingir” o objeto por ângulos diferentes” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 28-9).

As técnicas de pesquisa serão embaladas pelo ritmo da etnografia afrocentrada, constituindo as seguintes etapas: 1) entrevista reflexiva; 2) levantamento bibliográfico e documental; 3) observação participante; 4) estudo de caso. Ambas serão detalhadas nos próximos tópicos.

4.3 Podemos falar de uma amefricanografia?

Segundo Ghedin e Franco (2008), a etnografia não é uma ciência experimental baseada em relações de causa e efeito e que, de maneira dicotômica, apresenta definições cristalizadas de sujeito e de objeto no âmbito de uma investigação.

Trata-se de uma abordagem dedicada a descrever densamente os sentidos de cultura de uma determinada comunidade. É fundamental captar os pensamentos, práticas e organizações das pessoas que constituem um coletivo ou um movimento. despir-se de preconceitos e julgamentos com relação às/os interlocutoras/es é a condição fundamental para que esta tarefa seja executada.

Isso não significa que a/o pesquisadora/o precisa assumir o lugar das/os intelectuais públicas /os, mas de possuir uma sensibilidade capaz de ler a realidade a partir de suas percepções. Assim, três aspectos são fundamentais para a condução de uma pesquisa etnográfica:

- 1) A ida à campo exige que a/o pesquisadora/o possua um amplo domínio teórico. Interpretações etnográficas frágeis podem comprometer a credibilidade desta abordagem. Por isso um bom embasamento científico é crucial para uma satisfatória elaboração das categorias de análise; este arcabouço teórico, em um contexto de diálogo com os movimentos e comunidades, deve ser palatável aos metabolismos filosóficos, racionalidades e cosmosensações das/os intelectuais públicas /os.
- 2) Em meio a uma espiral de sentidos e significados, é importante identificar o conjunto de normas, hábitos e rituais que são permanentemente compartilhados pela comunidade ou pelo movimento, analisando de que forma esta rotina é transgredida pelos seus membros, além de procurar compreender de que maneira as relações raciais, geracionais e de gênero influenciam tais práticas cotidianas.

- 3) Há uma dupla função no exercício investigativo. A primeira, em uma dimensão objetiva, é a observação, ao passo em que há uma instância subjetiva, a participação. Ambas estão amalgamadas, e o ato de observar é uma tarefa capaz de interferir e modificar tanto o comportamento da/o pesquisadora/o quanto das/os intelectuais públicas /os.

Estes preceitos sinalizam que o processo de sistematização das estruturas de significantes e de significados deve ser acompanhado de uma interpretação densa, interpretada como um trançado entre as percepções oriundas do senso comum da/o pesquisadora/o com o arcabouço teórico construído ao longo da investigação.

As referências etnográficas mais conhecidas pelo circuito acadêmico brasileiro são encabeçadas por nomes como Clifford Geertz (1973), Bronislaw Malinowski (1978), dentre outros. Esses intelectuais, principalmente o primeiro, ajudaram a sacramentar um sentido de cultural amplamente adotado pelas universidades brasileiras.

O mesmo é descrito da seguinte forma:

[...] o conceito de cultura que eu defendo [...] é **essencialmente semiótico**. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, **não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado**. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na superfície [...] [grifo nosso] (GUEERTZ, 1973, p. 15).

Nessa perspectiva, a cultura não teria a capacidade de transformar uma determinada conjuntura. Seria basicamente uma espécie de “lente de aumento” no exercício de compreensão das vivências, ações e percepções de uma determinada comunidade.

“[...] no fundo, o trabalho da etnografia constitui um registro sistemático das informações e ações dos sujeitos pesquisados que implica, imediatamente após, a interpretação do modo pelo qual agem” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p.179).

Na atualidade, encontramos referenciais etnográficos inovadores, sobretudo latino-americanos, como Rita Segato (2020), Ochy Curiel (2013) e Arias (2010), que apresentam novos sentidos de cultura e outros horizontes etnográficos, rompendo com um monólogo eurocêntrico sobre esta abordagem.

Esta tese, por sua vez, adota um sentido cultural baseado na filosofia kawaida. Afinal, “Para apreender a abordagem etnográfica, é preciso partir de uma compreensão de cultura, na qual essa perspectiva tem origem [...]” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p.184).

Kawaida, nas palavras de Karenga (2009, p.3 40) significa:

[...] **uma perspectiva cultural crítica que privilegia a tradição, requer a razão e insiste na prática ao apreender o conhecimento e provar seu valor final [...] Kawaida é uma filosofia da mudança cultural e social** que tem como um de seus princípios centrais a premissa de que a cultura é o terreno da autocompreensão e da autorealização [...] **o conceito de integralidade, por sua vez, se remete ao conceito Kawaida de cultura, que é a totalidade do pensamento e da prática pelos quais um povo se cria; se celebra, se sustenta, se desenvolve;** e se introduz à história e à humanidade. Essa atividade ocorre em ao menos sete áreas básicas: 1) história; 2) religião (espiritualidade e ética); 3) organização social; 4) organização econômica; 5) organização política; 6) produção criativa (artes plásticas, música, literatura, dança, teatro), 7) ethos [...] ([grifo nosso] (KARENGA, 2009, p. 340-2).

A partir desta referência cultural afrocentrada, levantamos as seguintes questões: é possível afrocentralizar a etnografia? Mais especificamente, podemos falar de uma amefricanografia?

Na tentativa de responder tais perguntas, apresentamos algumas considerações: a) A necessidade de realizar uma arqueologia das metodologias de pesquisa; b) a existência de sentidos transculturais e transfronteiriços na amefricanografia; c) a importância de dar visibilidade às culturas, identidades e pedagogias das mulheres amazônidas amefricanizadas.

4.4 A necessidade de realizar uma arqueologia das metodologias de pesquisa

Se a etnografia é uma ciência dedicada a descrever densamente a cultura, uma vez que somente ela “permite a compreensão do todo da cultura em sua dinâmica e nas relações particulares que a compõem [...]” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 184), começamos refletindo sobre a ótica cultural da filosofia *Kawaida*.

Mais importante do que escolher a abordagem e as técnicas de pesquisa, é cultivar uma postura investigativa transdisciplinar, questionadora e integrativa a respeito das teorias e dos métodos.

Partindo da evidência de que o berço da ciência moderna é a África, precisamos disputar as teorias e os métodos que foram embranquecidos e indevidamente apropriados pelo norte global.

Este é o caminho para abandonarmos as embaçadas lentes epistemológicas euro/norte/centradas, que veem as comunidades racializadas como meros objetos de suas investigações. Como apontam E. Nascimento e Munanga (2007), se o lado meridional é

o nascedouro do pensamento científico ocidental, as/os suas/seus autoras/es são pessoas negras.

Em nosso entendimento, (re)construir uma amefricanografia não se resume a um diálogo superficial com uma etnografia eurocêntrica, de modo a simplesmente abrir fendas e rupturas. Tal perspectiva resultaria em somente “chacoalhar” as grades das prisões epistemológicas as quais a ideologia do branqueamento nos trancafiou.

É preciso realizar uma escavação arqueológica de todas as epistemologias, abordagens e técnicas de pesquisas que (des)conhecemos, (re)construindo a história da ciência, de modo a revisitar o passado para melhor compreender o presente paradigmático. Portanto trazendo à superfície as verdadeiras raízes científicas ocidentais que são negras e africanas.

Assim, apostamos na amefricanografia enquanto uma abordagem que perturba as ortodoxias científicas das universidades brasileiras. Em tempos marcados pela intensificação dos debates referentes à permanência das políticas de cotas raciais²⁴, luta que é protagonizada pelos movimentos sociais negros, não basta que os circuitos acadêmicos passem a ser ocupados por corpos negros e vermelhos se os mesmos permanecerem reféns de uma produção científica brancóide que os folcloriza e os objetifica.

Acreditamos que a amefricanografia é um instrumento capaz de confrontar a supremacia da branquitude, os privilégios academicistas e o monopólio eurocêntrico de uma narrativa científica que foi arrancada de sua terra natal: a África.

Muitas mentiras brancóides foram repetidas até que se tornassem verdades frágeis. É tempo de trazermos para a superfície do Atlântico os fatos, evidências e teses robustas que atestam a verdadeira autoria das epistemologias consagradas pela produção do conhecimento ocidental, mas que pertencem aos povos meridionais.

Assim:

[...] a tendência era de essa produção intelectual permanecer anônima, diferente da prática ocidental a partir dos filósofos gregos, em que a autoria individual passa a prevalecer sobre a autoridade da tradição. Cheikh Anta Diop observa que a matemática pitagórica, a teoria dos quatro elementos de **Tales**

²⁴ A Lei número 12.711/2012 determinou a reserva de vagas para alunos que cursaram o ensino fundamental (para o acesso a instituições federais de ensino técnico de nível médio) ou o ensino médio (para o acesso a instituições federais do ensino superior) integralmente em escolas públicas. Entre as vagas reservadas a tal público (no mínimo 50% das vagas totais), a lei determina que pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência tenham direito a vagas no mínimo iguais ‘à proporção respectiva da população da unidade da federação onde está instalada a instituição [...]’ (GODOI; SANTOS, 2021, p.12).

de Mileto, o materialismo epicureano, o idealismo platônico, o judaísmo, o Islã e a ciência moderna têm suas raízes na cosmogonia e na ciência africanas do Egito [grifo nosso] (E. NASCIMENTO, 2007, p. 18).

As/os acadêmicas/os e negras e indígenas têm o direito, além das políticas afirmativas, de acessarem um arcabouço científico legítimo, negro, indígena e diaspórico, a fim de que as suas presenças nas universidades não sejam apenas corpóreas ou descritivas, mas significativas e com um frutífero protagonismo intelectual.

O acesso ao território epistemológico transcultural oriundo da África clássica também deve impulsionar a parcela brancóide da comunidade acadêmica a problematizar sua branquitude, de modo a reconhecer que todos os seres humanos, independente da cor da epiderme, possuem a mesma ancestralidade: negra e africana. Portanto, as raças, constructos sociais e não biológicos, surgem no continente africano e não apresentam variações genéticas que justifiquem discriminações raciais com base nas características fenotípicas.

As culturas africanas foram cruciais na edificação da Ásia, Europa e Américas. Na América Ladina, descobertas arqueológicas atestaram a presença das comunidades africanas Grimaldi, que chegaram pelo estreito de *Bering*, oriundas do norte da Ásia, constituindo, portanto, os povos originários do continente ladino-ameficano.

O continente africano é pioneiro em técnicas sofisticadas de cirurgias nos olhos e no cérebro. Também fez história ao inventar as primeiras vacinas, a aprimorar técnicas agrícolas e aritméticas, dentre outras invenções.

Uma das grandes falácias levantadas pelas narrativas euro/norte/centradas aponta que a incapacidade intelectual africana é justificada por uma escrita deficitária. A questão é que:

[...] um preconceito ajudou a reforçar essa tese equivocada: a própria definição de escrita. Os europeus usaram o sistema fonológico alfabético, onde cada letra representa um som. O alfabeto árabe, que prevaleceu durante séculos na Europa, é fonológico e silábico, cada letra representa uma sílaba. Mas há outros tipos de escrita [...] Na África, os pictogramas constituem uma rica e variada forma de expressão (E. NASCIMENTO, 2007, p.16).

Estas múltiplas formas de expressões indicam que existem muitos preceitos científicos que ainda necessitam ser garimpados. Ao mesmo tempo, os escritos, oralidades, produções imagéticas africanas e suas versatilidades nos convidam a repensar os modos brancocêntricos com que produzimos os nossos livros, artigos e relatórios de pesquisas.

Por que não há espaço para a oralidade, os pictogramas e os ideogramas? Por que as racionalidades são condicionadas exclusivamente ao sistema fonológico alfabético?

As/os africanos/os consagraram-se enquanto um primoroso modelo de Estado-nação democrático que inspirou os preceitos legitimados pela Organização Mundial das Nações Unidas-ONU. Importante ressaltar que as democracias arquitetadas por muitas sociedades africanas apresentam muitas semelhanças com os princípios democráticos dos povos originários.

A arqueologia das epistemologias proposta pela amefricanografia também mostra que as mulheres têm um papel crucial na construção da ciência. A filosofia Maat e seus sentidos jurídicos e éticos foram cunhados pela divindade Ísis. Assim como ela, Athor e Neith, outras importantes Deusas, elaboraram poderosos ensinamentos que perduraram por inúmeras gerações. “O impacto dos sistemas patriarcais do islamismo e do colonialismo europeu não conseguiu eliminar o legado da tradição matrilinear africana” (E. NASCIMENTO, 2007, p.19).

Portanto, a amefricanografia é constituída pela estrutura de sentidos e significados Sankofa:

[...] Sankofa significa literalmente “volte, procure e recupere.” [...] o ideograma Sankofa, um pássaro que vira a cabeça para trás e mergulha o bico nas penas, como um símbolo representando a busca do conhecimento e a volta à fonte [...] **o ideograma transmite implicitamente a ideia de que o conhecimento atingido é o resultado de pesquisa, de uma investigação inteligente e paciente** [...] [grifo nosso] (KARENGA, p. 350-1, 2009).

A partir do momento em que as comunidades e movimentos tradicionais se deparam com tais evidências a serem epistemologicamente escavadas por abordagens como a amefricanografia, compreendem que não há sentido em serem subestimadas/os ou exotizadas/os pelos centros de excelência acadêmica, mas sim respeitadas/os, aclamadas/os e reconhecidos como descendentes de uma constelação de intelectuais indígenas e africanos que produziram ciências transdisciplinares em benefício da vida em sua pluralidade e que são as principais vigas das universidades que hoje as/os menosprezam.

Por isso concordamos que a etnografia “busca uma narrativa construída num permanente movimento que vai das relações bem particulares dos sujeitos ao todo da cultura em que se inserem como protagonistas do seu modo de ser” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 181).

Para Karenga (2009, p. 342):

[...] **um ponto fundamental de nossa crítica ao sistema educacional branco e europeu é mostrar que este omite a presença e a apresentação adequada da experiência africana ou negras, bem como da experiência de outros povos de cor** [...] A cultura africana é literalmente o terreno de nosso projeto intelectual, a fonte indispensável de nossa identidade, nosso objetivo e direção como disciplina e como povo. É da cultura africana – continental e diaspórica – que retiramos os dados e os paradigmas intelectuais [grifo nosso] [...].

A filosofia cultural Kawaida, por ser transcultural, permite que possamos interpretar as culturas e pedagogias amazônidas amefricanizadas nas dimensões tanto locais quanto globais.

Um sentido etnográfico afrocentrado deve realizar estudos comparados, identificando as conexões e os intercâmbios entre as culturas e pedagogias africanas e indígenas que se amefricanizam, se aldeiam e se aquilombam, mas sem perder dos nossos horizontes as suas especificidades, ainda que as semelhanças sejam extraordinariamente poderosas.

Uma etnografia afrocentrada torna-se uma amefricanografia a partir do entendimento de seu objetivo, que consiste em identificar e interpretar as múltiplas formas com que as mulheres amazônidas e amefricanizadas respondem às violências consubstanciadas de classe, raça e gênero, partindo de um sentido etnográfico transfronteiriço e das referências transculturais de humanidade e educação oferecidas pela filosofia *Kawaida*.

Assim, esta tese busca identificar e interpretar as contribuições da Amazônia, das mulheres amazônidas e de suas pedagogias e culturas amefricanizadas para a compreensão e melhoria dos sentidos de educação, cultura, bem como para o enriquecimento do prospecto humano.

Uma amefricanografia que segue um processo de construção do conhecimento afrocentrada denominada de *Dogon* cujo significado é:

[...] [a] **aquisição do conhecimento, que se coloca como um processo contínuo de vir-a-ser-no-pensamento-e-na-prática porque forma ou molda o indivíduo ao mesmo tempo em que ele [ou ela] assimila o conhecimento ou o processo que ela oferece** [...] a categorização dos estágios de conhecimento como a antepalavra, a palavra de lado, a palavra por trás e a palavra nítida sugere a abordagem multidimensional e integrativa do conhecimento [...] esses tipos de conhecimentos, então, podem ser caracterizados como: **1) giri-so, conhecimento descritivo; 2) benne-so, conhecimento analítico; 3) bolo-so, conhecimento comparativo; 4) so-dayi, conhecimento ativo** [grifo nosso] (KARENGA, 2009, p. 339-40).

Em nosso entendimento, a edificação do conhecimento Dogon prima pela cautela, excelência acadêmica e, acrescentamos, valorização das transculturalidades amazônidas.

Os 4 aspectos que constituem esta cognoscibilidade, **Giri-so**, **Benne-so**, **Bolo-so** e **So-dayi** permeiam as técnicas de investigação da tese.

4.6 Procedimentos metodológicos

Como apontamos em tópicos anteriores, as técnicas de pesquisa seguirão os preceitos da abordagem amefricanográfica, portanto, de uma cognoscibilidade **Dogon**, sendo elas: a) levantamento bibliográfico e documental e entrevista reflexiva fundamentados a partir da ótica **Giri-so**; b) observação participante e sistematização das práticas educativas, sob o prisma **So-dayi**; c) Estudo de caso, cuja moldura é o **Bolo-so**; d) análise dos dados baseada nos preceitos analíticos do **Benne-so**.

4.6.1 Levantamento bibliográfico e documental fundamentados a partir da visão **Giri-So**

O **Giri-so** significa “o que antecede a palavra”. Importante ressaltar que na amefricanografia não há uma separação entre a teoria e a prática. Por isso, o tratamento analítico da **córrpora** já inicia com um inventário antirracista e anticolonial do arcabouço teórico. Precisamos dialogar com teorias que rompam com o monólogo do eurocentrismo.

[...] a Europa continua o monólogo consigo mesma e segue oferecendo um currículo que frequentemente pouco mais é do que uma longa e auto-elogiosa narrativa sobre si mesma em cada disciplina. **Aliás, a Europa nunca dialogou em nenhum sentido significativo com a África ou, aliás, com nenhum outro povo de cor.** Por esse diálogo significativo quero dizer engajar a cultura africana como um local e uma fonte valiosos no sentido de gerar e oferecer problemáticas reflexivas- isto é, problemas de pensamento, de prática e de experiência que formam a fundação e a estrutura do empreendimento educativo e intelectual [grifo nosso] (KARENGA, 2009, p. 349).

Consideramos que **Giri-so** representa a totalidade da pesquisa, abarcando desde a construção das seções teóricas até a sistematização e análise dos dados. O diálogo com intelectuais e epistemologias que confrontam as cátedras euro/norte/centradas nos levam a (re)pensar em categorias e os conceitos que negritam, amefricanizam e amazonizam nossos olhares metodológicos e epistemológicos.

A Amefricanografia exige uma tessitura entre as bases teóricas, as observações e impressões da/o pesquisadora/or em campo e os pensamentos, sentimentos e ações das comunidades e movimentos.

Para (re)educarmos o nosso olhar metodológico, a fim de confrontarmos o supremacismo branco, mas sem abrir mão da rigorosidade científica, é necessário um

trabalho paciente e disciplinado de investigação e questionamento sobre a literatura científica já sistematizada no âmbito das ciências sociais, destacando conceitos eclipsados pelo eurocentrismo e questionando epistemologias fabricadas pelo norte global para que tenhamos ferramentas de investigação que nos permitam dialogar com realidades complexas como a Amazônia.

Partindo destas valiosas contribuições teóricas, o trabalho de campo e a convivência com as interlocutoras da pesquisa tornam-se mais significativos. A violência epistêmica começa quando chegamos ao seio das comunidades e dos movimentos com teorias brancocêntricas que violam as suas percepções, cosmosensações e inteligências.

Neste sentido, é fundamental:

[...] aumentar a consciência do papel da condição racial, de classe e de gênero na comunidade e no intercâmbio humanos [...] usar a iniciativa e a experiência africanas no mundo para cultivar a apreciação crítica da diversidade como uma problemática mobilizadora e um recurso rico da comunidade, do intercâmbio e da autocompreensão humanos [grifo nosso] [...](KARENGA, 2009, p. 345).

Muitos compêndios euro/norte/centrados nada mais fizeram do que negar o racismo estrutural, enaltecer o mito da democracia racial e traduzir de modo distorcido as realidades dos povos que vivem na Amazônia, romantizando e folclorizando graves problemas sistêmicos que asfixiam a dignidade e a humanidade destas populações.

O amadurecimento político e social proporcionado pela imersão simultânea nas literaturas científicas amefricanas e na conjuntura sociocultural das comunidades nos permite pensar com cautela no roteiro de perguntas que irão contribuir para um diálogo ético e reflexivo com as interlocutoras.

Sobre o levantamento bibliográfico e documental, optamos por adotar técnicas do estudo de caso. Segundo Yin (2021), esta abordagem é amplamente adotada por várias áreas do conhecimento, ainda que seja considerada a “parente pobre” das metodologias de pesquisa.

Tal preconceito é justificado pela ausência de um amplo conhecimento sobre os estudos de caso, que podem ser de caráter descritivo, exploratório ou explanatório. A forma como um problema de pesquisa é definido se constitui um fator determinante para que esta modalidade investigativa seja adotada, principalmente se a mesma é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2021, p. 32).

Há uma tendência em confundir o estudo de caso com a abordagem etnográfica e a pesquisa de campo, ainda que ambas possam dialogar. Yin (2021) defende que não se trata de uma simples etapa de coleta de dados, mas um planejamento complexo e composto por muitas fases.

Como não adotamos o estudo de caso em sua totalidade, vamos nos deter às suas proposições no que tange às estratégias referentes ao levantamento documental. Acessar documentos é crucial para que a *córpore* construída a partir do trabalho de campo e das entrevistas seja corroborada.

Assim:

[...] exceto para os estudos que não investigam sociedades que não dominavam a arte da escrita, é provável que as informações documentais sejam relevantes [...] esse tipo de informação pode assumir muitas formas e deve ser o objeto de planos explícitos de coleta de dados. Por exemplo, considere os seguintes documentos: Cartas, memorandos e outros tipos de correspondências. Agendas, avisos e minutas de reuniões, e outros relatórios escritos de eventos em geral. Documentos administrativos -propostas, relatórios de aperfeiçoamentos e outros documentos internos. Estudos ou avaliações formais do mesmo "local" sob estudo. Recortes de jornais e outros artigos publicados na mídia (YIN, 2021, p. 107).

Eventuais divergências que possam ser encontradas no cruzamento dos dados registrados na pesquisa de campo com as entrevistas e a análise documental devem ser investigadas a fundo.

Também é possível encontrar informações específicas que não estão presentes em outras formas de coleta da *córpore*. No entanto, tais inferências “devem ser tratadas somente como indícios que vale a pena serem investigados mais a fundo, em vez de serem tratados como descobertas definitivas, já que as inferências podem se revelar mais tarde como sendo falsas indicações” (YIN, 2021, p. 109).

Um dos grandes desafios apresentados pelo levantamento documental é o cuidado para não realizar interpretações equivocadas sobre as fontes.

Neste sentido:

[...] o [a] pesquisador [a] é um [a] observador [a] vicário [a], e as provas documentais refletem uma certa comunicação entre outras partes que estão tentando alcançar outros objetivos. Ao tentar constantemente identificar essas condições, é menos provável que provas documentais o induzam ao erro e muito mais provável que seja corretamente criterioso ao interpretar o conteúdo dessas evidências (YIN, 2021, p. 110).

O GMB é um coletivo que apresenta uma expressiva proatividade. Participando constantemente de manifestações, audiências, reuniões e programas jornalísticos, além

das produções de artigos, livros e vídeos geralmente compartilhados em suas redes sociais.

Isso significa que teremos uma aquarela de fontes documentais que enriquecerão a nossa investigação pedagógica sobre este importante movimento social. Para além das literaturas que foram sistematizadas nas seções teóricas, vamos analisar dissertações e teses frutos de pesquisas realizadas com o GMB, além das produções do coletivo como *podcasts*, composições musicais, transcrições de discursos de debates em eventos nacionais e internacionais, textos, cartilhas e entrevistas informais.

4.6.2 Observação participante sob o prisma *So-Dayi*

Esta técnica, segundo Ghedin e Franco (2008, p.195), surge como contraponto a um modelo de investigação realizado em laboratório, habitualmente utilizada pelas ciências exatas.

A pesquisa participante surge no universo da antropologia e é adotada pelo campo da educação na década de 1970. Esta modalidade de investigação exige um amplo envolvimento com a comunidade “não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele”.

Ao realizarmos este procedimento sob o filtro da afrocentricidade, estabelecemos um diálogo em campo com o princípio *So-Dayi*, que nos leva a pensar em romper com um trabalho investigativo interessado apenas em manter os privilégios acadêmicos, uma vez que “[...] não é nunca simplesmente o conhecimento pelo conhecimento mas sempre o conhecimento pelo bem do ser humano [...]” (KARENGA, 2008, p. 355).

Mais precisamente, o conhecimento *So-Dayi*:

[...] conhecimento se reafirma na leitura do texto sagrado egípcio, o Hussia [...] como também no texto sagrado Ioruba, Odu Ifá [...] No Hussia, é uma obrigação ética a aquisição do conhecimento, ou na linguagem Kemética a busca constante da verdade, da justiça e do correto no mundo no intuito de melhorar o mundo continuamente, tornando-o mais belo e benéfico que quando o herdamos. **Aliás, os africanos antigos de Kemet chamavam os humanos de rxyt, possuidores do conhecimento, uma designação que define não apenas um elemento essencial para compreender nossa humanidade mas também aquilo que é igualmente essencial à realização da nossa humanidade nas suas formas mais plenas e mais prolíferas** [grifo nosso] (KARENGA, 2008, p.356).

Por isso, finalizar o relatório da pesquisa não deve ser a principal preocupação, ainda que precisemos zelar para rigorosidade da construção do *Dogon*, mas isso ultrapassa a disciplina investigativa e o cumprimento dos prazos acadêmicos.

Todavia, Karenga (2009) adverte que a excelência acadêmica deve estar acompanhada de um notável comprometimento político e social. A filosofia do conhecimento *Dogon* deve colaborar com a construção de políticas públicas, bem como fomentar debates e questionamentos sobre a ausência das pedagogias e epistemologias africanas nos currículos e bibliotecas que embasam os espaços formais de construção do saber científico.

Entre o compromisso epistemológico de repensar as teorias que nutrem as disciplinas acadêmicas absurdamente eurocêntricas e o engajamento político, há a valorização da cultura.

O respeitoso e ético exercício de imersão cultural deve ser materializado através de um trabalho de campo que zele pelos direitos humanos das comunidades autóctones e dos movimentos sociais, cultive uma postura respeitosa com relação à natureza e tenha uma leitura afrocentrada de humanidade, fundamental para que a pesquisadora/o não caia nas armadilhas do academicismo e, de maneira equivocada, considere as interlocutoras/os como objetos, paródias ou vítimas que necessitam ser tuteladas e alfabetizadas cientificamente.

Sobre o aspecto mais técnico da observação participante, Ghedin e Franco (2008), ao descreverem o trabalho de campo, estabelecem uma interessante comparação com o teatro.

Isso significa que as interações afetivas, pedagógicas e dialógicas entre pesquisadora e interlocutoras podem protagonizar momentos de encenações. Por isso é preciso atentar para o que há atrás do palco das interações humanas, os bastidores ascoxias. Ou seja, tão importante quanto registrar os diálogos, os rituais cotidianos e as práticas, é basilar perceber as contradições, as sutilezas, o não verbalizado.

[...] pesquisador [a] e pesquisado [a] são ambos atores representando papéis, um diante do outro. Assim como no teatro há os bastidores, “região interior,” e o palco, “região exterior,” as pessoas tendem a comunicar-se na interação, apenas por meio do palco, ou seja, das regras oficiais legitimadas. A relação pesquisador-pesquisado dá-se num jogo de cenas, em que ambos tendem a preservar a “região interior” de sua identidade como pessoa e grupo. Como relação à compreensão da realidade, [...] o conhecimento tanto das regiões anteriores (os segredos dos bastidores) da vida de um grupo como da encenação exterior é componente essencial

para o processo de pesquisa e deve ser buscado pelo sujeito [a]-pesquisador [a] [grifo nosso] (SEVERINO; PIMENTA, 2008, p. 199).

A imersão no universo sociocultural das intelectuais exige que o trabalho investigativo tenha a perspicácia de mapear as contradições entre os discursos e as práticas da comunidade.

Por isso é importante “distinguir entre os resultados da observação direta relativa aos depoimentos dos sujeitos e às suas interpretações dos fatos e as interpretações e influências do pesquisador no processo de pesquisa” (SEVERINO; PIMENTA, 2008, p. 194-5).

Um dos grandes desafios impostos pela observação participante é o aguçamento da sensibilidade em dialogar e respeitar as dinâmicas socioculturais das comunidades e dos movimentos.

Ghedin e Franco (2008, p.196) falam sobre o aprofundamento “da relação estabelecida entre pesquisador [a] e pesquisado [a] dentro do universo intersubjetivo e [que] favorece os encontros de subjetividades que, na fricção identitária de cada sujeito, permitem e possibilitam a construção das trocas e das relações simbólicas”.

Se, ainda para as/os autoras/es, é importante manter o elo entre a abordagem teórica e as vivências que se corporificam na prática, o saber do senso comum também constitui esta cognoscibilidade.

Neste sentido, trata-se de uma:

[...] reconstrução, com base no senso comum, dos atores sociais de uma tipificação de sua realidade capaz de ser compreendida, interpretada, comparada [...] os conceitos formados pelos cientistas sociais são constructos dos constructos científicos formados num segundo nível, de acordo com as regras de procedimentos válidas para todas as ciências empíricas. **Os dois tipos de constructos (o do cientista e o do senso comum) devem ser levados em consideração no processo de construção do conhecimento** [grifo nosso] (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 201).

A construção de um conhecimento *So-dayi*, em nosso entendimento, interpreta a pesquisa de campo como uma convivência respeitosa com as comunidades. As hierarquias devem ser bagunçadas, fraturadas e subvertidas, pois os coletivos, enquanto donas/os de seus territórios, ditam as regras que necessitam ser respeitadas pela pesquisadora.

Enxergamos a observação participante como uma etapa de estudo onde todos os preceitos afrocentrados devem ser coerentemente incorporados ao processo investigativo.

Karenga (2009, p. 345) fala de um compromisso contínuo com:

[...]1) a dignidade e os direitos da pessoa humana; 2) o bem-estar e o florescimento da família e da comunidade; 3) a integridade e o valor do ambiente; 4) a recíproca solidariedade e cooperação para benefício mútuo da humanidade. **Nesse respeito, nosso impulso central deve ser o de criar uma filosofia pública e uma prática enraizada na ética da partilha** [...] b) conhecimento partilhado; c) espaço partilhado; d) riqueza partilhada; e) poder partilhado; f) interesses partilhados; g) responsabilidade partilhada [grifo nosso].

A amefricanografia interpreta o conhecimento como um bem comum e não enquanto um instrumento de poder ou uma arma de destruição, tal como o norte global tem imposto as suas epistemologias por diversos territórios povoados por comunidades racializadas.

Comungando com os princípios afrocentrados, a edificação da ciência deve colaborar para a construção de um mundo onde as violências raciais e quaisquer outras formas de discriminação devem ser exterminadas.

A parceria com os movimentos sociais viabiliza a promoção de políticas públicas a favor das minorias étnicas e raciais, da edificação de uma renascença científica negra e indígena. Assim, o trabalho de campo deve fomentar a “reflexão, discussão e ação enraizadas na profunda preocupação de atingir a vida boa e na compreensão ética das condições para a máxima liberdade e o florescimento humanos na sociedade e no mundo” (KARENGA, 2008, p. 356-7).

O princípio **So-Dayi**, em nosso ponto de vista, lembra que uma pesquisa afrocentrada deve honrar o seu compromisso político com a educação. Para além de pensar e praticar um paradigma que instrumentalize as resistências ativas das comunidades tradicionais, potencializando a sistematização de seus saberes, é fundamental que esses objetivos politizados se convertam em situações de transmissão e assimilação de conhecimentos que fomentem o amadurecimento das potencialidades investigativas das mulheres amazônidas, de modo a legitimá-las enquanto cientistas e intelectuais.

Nesse sentido, devemos materializar estratégias de ensino que possam mediar processos educativos e de instrução, sem deixar de levar em consideração os múltiplos processos de ensino e aprendizagem experimentados pelos povos que vivem na Amazônia.

Por isto, em uma lógica **So-Dayi**, não basta apenas uma pesquisa que enalteça estes processos educativos, mas que ofereça às comunidades tradicionais fundamentações científicas que as legitimem enquanto atrizes e atores indispensáveis no processo de

construção do conhecimento elaborado que transita na educação escolar e nas universidades. Só assim estaremos propondo uma pesquisa à serviço de políticas educativas conectadas com as lutas encabeçadas pelos povos amazônidas.

Por isso mergulhamos no cotidiano do GMB. Buscando mapear todos os processos educativos, sejam eles intencionais e não intencionais que desfilam pela sua rotina. Rodas de conversa, atividades escolares, feiras de economia solidária, fóruns, formações, grupos de leituras e reuniões são espaços onde vibrantes processos de ensino e ensino e aprendizagem são viabilizados e que, portanto, serão aprofundados nas próximas seções.

4.6.3 A entrevista reflexiva e as técnicas de análise sob uma ótica *Bolo-So*

Uma pesquisa afrocentrada e que adota a amefricanografia como abordagem necessita ter cautela a fim de não cometer generalizações. O preceito **Bolo-So**, cunhado em uma dimensão transcultural, oferece, em nossa interpretação, uma leitura integrativa de um movimento social constituído por mulheres racializadas, amazônidas e amefricanizadas, estabelecendo conexões entre as dimensões locais e globais que são campos de atuação do coletivo a ser estudado.

Uma leitura dialógica [...] “culturalmente enraizada da compreensão e do engajamento do mundo contém uma dimensão particular e uma universal [...] no processo de intercâmbio culturalmente enraizado com outros povos do mundo” (KARENGA, 2008, p. 353).

[...] estudos comparativos de abordagens Mulheristas e feministas à compreensão e ao engajamento no mundo [...] há uma ampla gama de linhas promissoras de atuação intelectual nos estudos comparativos das civilizações clássicas antigas da África, América Indígena, Ásia e culturas das linhas do pacífico, com suas compreensões ricas, variadas e complexas do divino, do natural e do social [...] **num esquema transcultural, transnacional e histórico, examinando a interação, as interconexões e as interrelações entre sociedades, culturas e povos** [grifo nosso] [...] (KARENGA, 2008, p. 354).

Uma técnica de entrevista embasada nos preceitos *Dogon* capta com lentes de aumento as diversidades e heterogeneidades que abarcam um movimento social formado por mulheres indígenas, negras, campesinas e periferizadas. Certamente que em meio a esta pluralidade as particularidades são notáveis, mas os pontos de convergência são ainda mais poderosos.

A perspectiva **Bolo-so** ajuda-nos a obter a prudência necessária para que os instrumentos de coletas de dados não se tornem ferramentas capazes de cometer um extrativismo epistemológico, mas que colabore para a construção de um frutífero caminho dialógico, reflexivo e holístico sobre as vivências educativas e socioculturais plurais cuja sistematização fortalece suas respostas, estratégias e organizações político-pedagógicas contra a ideologia do branqueamento.

Consideramos que a entrevista é um dos pontos mais importantes de uma pesquisa. Durante o processo de escolha dos instrumentos metodológicos desta investigação, surgiu o receio de acabarmos adotando técnicas de coleta da *córpore* que fossem profundamente invasivas e contrárias aos preceitos defendidos pela Amefricanografia.

Por isso apostamos na entrevista reflexiva, por acreditarmos ser um caminho metodológico que não se encerra no recolhimento dos dados, uma vez que prima pela construção colaborativa do conhecimento em coautoria com as intelectuais públicas das comunidades e dos movimentos sociais.

Assim, o ato de entrevistar é situado na “arena de conflitos e contradições, considerando os critérios de representatividade da fala e a questão da interação social que está em jogo na interação pesquisador/pesquisado [...]” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 11).

Ainda para as autoras:

[...] a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistando se abra [...] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de discurso para um interlocutor, **o que já caracteriza o caráter de recorte de experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo**, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos [as] protagonistas [grifo nosso] (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 12-4).

Entendemos que a entrevista reflexiva prima pela arte do diálogo, onde as percepções, subjetividades, crenças e sistemas de significantes e de significados são compartilhados, colaborando para uma relação horizontal entre pesquisadora e intelectuais públicas, de modo a subverter as hierarquias de poder estabelecidas pelas universidades.

Essa transgressão é possibilitada graças a um protagonismo assumido pelas intelectuais públicas no decurso da investigação. Ao verbalizarem as suas epistemologias,

pedagogias e práxis, experimentam um notável exercício de sistematização das suas experiências, principalmente se estão diante de uma entrevistadora que oferece uma escuta atenta e respeitosa frente a valiosos conhecimentos que dificilmente são encontrados na literatura científica tradicional.

Nesse sentido, há:

[...] um tipo de interação com o entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de forma única, naquele momento, para aquele interlocutor. Muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. **O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo** [grifo nosso] (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 14).

O simples registro de informações dá lugar à oportunidade de captar as complexas formas de organização, pensamento e reflexão sobre as ações praticadas pelas interlocutoras da pesquisa. “[...] a investigação nas ciências humanas trata de um sujeito ‘interativo, motivado e intencional [...] os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 11).

A entrevista reflexiva é semidirigida, pois não pode ser confundida com um instrumento metodológico desprovido de método e baseado no improvisado. Por outro lado, não é sinônimo de um questionário constituído por perguntas cristalizadas.

Assim, é uma interlocução “realizada no mínimo em dois encontros, individuais ou coletivos. Não há um roteiro fechado – ele pode ser visto como aberto no sentido de basear-se na fala do [a] entrevistado [a] [...]” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 19).

Portanto, ainda que exista um roteiro de perguntas previamente elaborado, as alterações são inevitáveis e surgem à medida em que os diálogos entre pesquisadora e interlocutoras são aprofundados.

Após a realização da entrevista piloto, delimitamos a quantidade de participantes que foram entrevistadas:

[...] transformar a entrevista numa situação rica em informações e num momento de construção do conhecimento. **Seria desejável que houvesse a realização de uma entrevista piloto para que se aprimorasse a questão geradora e se praticasse as atividades de síntese do questionamento** [grifo nosso] (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 54).

Entrevistamos 5 intelectuais públicas e pedagogas do GMB, seguindo os seguintes critérios de escolha: a) a fundadora do movimento; b) as mulheres que atualmente estão na coordenação; c) participantes que constituem a juventude da organização popular.

Seguimos os seguintes preceitos propostos pela entrevista reflexiva:

[...] o contato inicial e a condução da pesquisa propriamente dita, que pode incluir atividades de aquecimento (especialmente no caso das entrevistas coletivas), **seguidas da apresentação da questão geradora, planejada com antecedência, e das expressões de compreensão do [a] pesquisador [a], das sínteses, das questões de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento e, finalmente, a devolução** [grifo nosso] (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 20).

Seguimos este cronograma proposto pelas autoras. Após a aplicação das atividades de aquecimento, decidimos conjuntamente com as intelectuais públicas se as entrevistas seriam individuais ou coletivas, de modo a optar pela primeira opção.

Aproveitamos o primeiro encontro para – além de conhecer mais a fundo cada interlocutora, registrando informações como idade, tempo de atuação no movimento e função que cada uma exerce, apresentar a pergunta geradora e as características do estudo – também informamos sobre os cuidados éticos, como a preservação de suas identidades e o livre direito de aceitarem ou não participar do estudo. Todas tiveram autonomia para não responder perguntas que por algum motivo julguem ser inapropriadas.

Ressaltamos que esta tese foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Pará, Número do Parecer: 6.154.601, com a seguinte deliberação:

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Os possíveis riscos são exposição ao constrangimento ou à fadiga. Benefícios: Publicação de livro digital com as participantes do estudo como autoras e sistematização da pesquisa para a reivindicação de políticas educativas para o campo da educação. O projeto de pesquisa atende aos requisitos do CEP e está estruturado dentro dos parâmetros da academia científica. Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Todos os termos apresentados estão correspondendo aos pressupostos exigidos pelo CEP. Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: **A pesquisa está adequada ao padrão exigido pelo CEP e aos requisitos do trabalho científico. Parabéns pela iniciativa e desejo sucesso na pesquisa.** Recomendações: Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ. Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Considerações Finais a critério do CEP [grifo nosso](2023).

Portanto, esta pesquisa foi realizada a partir da constatação de que a mesma não representava riscos físicos ou psicológicos para as intelectuais públicas, seguindo as diretrizes ético-normativas que as investigações afrocentradas exigem.

São momentos investigativos que se iniciam “com intercâmbios formais e relaxados que favorecem a disposição dos [as] participantes em trazer suas próprias reflexões e problemas, que seriam utilizados para estimular construções cada vez mais

profundas dos sujeitos estudados” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 20).

Durante a realização da entrevista, foi possível estimular reflexões a partir das respostas das intelectuais públicas. Tal exercício foi bem-sucedido através de algumas condições: a) uma elaboração didática da pergunta geradora que deverá conter o tema da investigação; b) a realização de observações não invasivas, mas emitidas a partir do compartilhamento das percepções da pesquisadora com relação aos relatos das interlocutoras e que podem colaborar para manter o foco da pergunta.

A respeito do exercício de reflexão, Szymanski, Almeida e Prandini (2011, p. 42) explicam que:

[...] estamos respondendo aos estados emocionais e índices não verbais que nosso interlocutor está emitindo, **o que não significa “adivinhar” o que o outro- está sentindo- o que é impossível-, mas descrever a impressão que nos causou.** A utilização de tal *feedback* tem, entretanto, uma limitação: só deve ser utilizada por pesquisadores com muita prática de pesquisa, e conhecimento dos processos psicológicos envolvidos em situações de interação humana. **Esses cuidados remetem à situação de vigilância interpretativa** [...] [grifo nosso].

Sobre a pergunta desencadeadora, alguns cuidados também devem foram tomados:

a experiência tem demonstrado que a elaboração da pergunta desencadeadora não é uma tarefa tão fácil como se pensa de início. Há vários critérios a serem levados em conta, tais como: a) **A consideração dos objetivos da pesquisa;** b) **A amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;** c) **O cuidado de evitar indução de respostas;** d) **A escolha do termo das perguntas, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante;** [...] O primeiro cuidado na entrevista reflexiva está na elaboração da questão a ser dirigida ao participante, pois, proposta de forma correta, a resposta trará insumos para a pesquisa que se está realizando [grifo nosso] (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 36).

A entrevista semidirigida exige que a pesquisadora esteja preparada para reelaborar perguntas que não tenham sido compreendidas pelas interlocutoras. Também é crucial pensar em formas de aprofundar respostas, bem como em reconduzir as participantes para o foco da temática quando ocorrerem digressões.

Tais fugas costumam acontecer e devem ser registradas nas análises dos dados. Por isso é importante “observar em que momento houve digressão, que tipo de digressão e qual é a reação da chamada de volta ao tema principal da pesquisa. Obviamente, respeita-se o [a] entrevistado [a], se ele/ela não se dispuser a voltar para o foco” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 49).

As autoras também recomendam que após as entrevistas sejam elaboradas sínteses. São formas de se “manter uma postura descritiva, além de buscar uma imersão no discurso da/o entrevistada/o.

Estas sínteses podem ter a função de trazer a entrevista para o/s foco/s que se deseja estudar e aprofundá-los, ao encerrar uma digressão” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 44). Elas devem conter os pontos mais importantes dos discursos a partir do vocabulário das entrevistadas.

A devolução se constitui como a última parte da entrevista reflexiva:

Trata-se da exposição posterior da compreensão do [da] entrevistador [a] sobre a experiência relatada pelo entrevistado [a], e **tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação da pesquisa [...]**[do ponto de vista da pesquisa, a tomada de conhecimento da elaboração feita pelo pesquisador, durante a devolução, **constituiu-se para os participantes um estímulo para aprofundar a reflexão sobre o tema e, conseqüentemente, enriquecer seus dados** [grifo nosso] (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 55-7).

É nesse momento que as interlocutoras tiveram acesso às transcrições e análises de suas respostas, determinando o que pode ou não ser publicado, questionando possíveis equívocos presentes no tratamento da *córrpora* e repensando questões. Foi uma oportunidade extremamente pedagógica de realizarem um exercício de estranhamento de suas próprias práticas.

Importante destacar que esta pesquisa não tem a pretensão de emitir interpretações ortodoxas sobre o movimento, consciente de que os relatos das intelectuais públicas estão historicamente situados e portanto não são definitivos.

Por isso, a entrevista reflexiva é como “um instantâneo que congela um momento, que traz em seu interior a possibilidade de transformação (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 61).”

A perspectiva “**Bolo-so**” ajuda-nos a obter a prudência necessária para que a entrevista reflexiva não se torne uma ferramenta capaz de favorecer um extrativismo epistemológico, mas sim enquanto um frutífero caminho dialógico, reflexivo e ético sobre as vivências educativas e socioculturais cuja sistematização fortalece suas respostas, estratégias e organizações político-pedagógicas. Assim, é nesse momento que a triangulação entre o referencial teórico com base no “**Giri-so,**” as observações que o trabalho de campo suscitam e as racionalidades e ações das intelectuais públicas de materializa.

Emergindo categorias tanto da literatura científica quanto da sistematização das vivências do movimento. Uma leitura dialética entre os conhecimentos tradicionais das participantes, os referenciais Mulheristas e feministas, os centros urbanos amazônicos, os territórios da floresta, dos campos e das águas pan-amazônicos e as filosofias indígenas e afrocentradas.

Ao mesmo tempo, tivemos a oportunidade de realizar uma radiografia simultânea entre as dinâmicas socioculturais que ocorrem no grupo e formas plurais com que cada participante constrói a sua identidade e interpreta a realidade a partir destas vivências.

4.6.4 “Benne-So” dita o ritmo do tratamento analítico da *córpóra*

O tratamento analítico da *córpóra* representa o fechamento do ciclo investigativo. É nesta fase que iremos revisitamos as teorias e epistemologias que embasaram o estudo, de modo a pensar em reelaborações, questionamentos e reinterpretções a partir da sistematização dos dados que emergiram no trabalho de campo. “É esse ciclo de produção do conhecimento que permite ao pesquisador avançar na análise e na compreensão da realidade. Uma pesquisa é realmente significativa quando consegue fechar o ciclo do processo investigativo” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 29-30).

Neste desafiador exercício de análise, recorreremos ao “*Benne-So*”, que propõe uma interpretação afrocentrada dos textos produzidos pelas comunidades tradicionais e movimentos sociais racializados. Vale enfatizar que esta produção textual não se limita à escrita fonológica e silábica, uma vez que engloba todas as práticas, pensamentos, vivências e lógicas protagonizadas pelos povos negros e indígenas.

Por isso é basilar:

[...] avançar de uma simples descrição da vida e da cultura negras para uma análise afrocentrada de seus significados nas formas mais elucidativas e incisivas. Numa palavra, o desafio essencial e contínuo é o de engajar a cultura africana num diálogo. Por diálogo, aqui, quero dizer o engajamento intelectual com os textos, o pensamento e as práticas da cultura; fazer perguntas e extrair respostas com incisiva análise. Por ‘textos,’ refiro-me aos textos orais, escritos e de prática vivida- isto é, os textos cujas lições são a vida vivida das pessoas e dos povos, quer eles tenham escrito, quer não. Nesse esquema, é instrutivo o texto da prática vivida de Harriet Tubman. Trata-se de uma narrativa que tem como foco central sua decisão de se libertar e partilhar o bem da liberdade com outros. Quando relata o seu raciocínio de que a liberdade era um bem a ser partilhado, ela demonstra que redefiniu a liberdade do ato individual de fugir para um coletivo de autodeterminação em liberdade [...] (KARENGA, 2008, p. 347).

O discurso proferido pela norte-americana Harriet Tubman é utilizado por Karenga (2009) como um exemplo de texto na perspectiva “*Benne-So*.” Ao descrever o sentido da palavra liberdade para as comunidades negras, a abolicionista se distancia de uma interpretação brancocêntrica e individualista sobre ser livre.

Assim, podemos pensar com relação às categorias e conceitos elaborados pelos movimentos sociais. O que significa ser mulher, homem, indígena, quilombola ou campesina/o para os povos amazônidas? Será que as comunidades tradicionais concordam com o conceito de desenvolvimento adotado pelas políticas rentistas do estado brasileiro?

Qual é o sentido de pedagogia para mulheres negras, indígenas, campesinas e mulheres brancas periféricas que exercem a liderança de um movimento social? Será que a teoria feminista que povoa os livros acadêmicos traduz os sentidos de democracia, política e de cidadania historicamente negados às comunidades racializadas? Se não, como a autodenominação é praticada por estas comunidades? Como realizar uma arqueologia do conhecimento que separe as racionalidades autóctones das ideologias impostas pelo brancocentrismo?

A proposta **Dogon** presente no “*Benne-so*” consiste em reparar as histórias, categorias e interpretações que foram indevidamente forjadas pelo eurocentrismo. Seu exercício de interpretação carrega a responsabilidade de não cometer violências epistêmicas e pilhagens com relação às epistemologias e pedagogias forjadas pelos movimentos sociais.

Colonizações discursivas que:

[...] empresta-se a linguagem da subversão de uma tradição de pensamento e de prática social radicais, mas as falas sobre “transgressão,” “cruzamento de fronteiras,” e semelhantes constitui, na melhor das hipóteses, um suave chacoalhar das grades das prisões conceituais que a sociedade construiu como parte de seu edifício de opressão e de dominação. **Na pior das hipóteses, não passam de voos de fantasia linguística, um discurso diversionista de autoindulgência individualista que deixa de engajar os paradigmas da possibilidade, deixando intactas e sem deixar de ser confrontadas as reais fronteiras e barreiras sociais** [grifo nosso] (KARENGA, 2008, p. 348).

Para que a análise afrocentrada e ética proposta pelo “*Benne-so*” se concretize nesta pesquisa, vamos adotar as categorias analíticas presentes tanto nos referenciais teóricos gonzaleanos, quanto os que constituem a dimensão exemplar do paradigma afrocentrado, amplamente abordados nesta seção metodológica, a fim de interpretar de que forma estes preceitos constituem as práticas, organizações e pedagogias

protagonizadas pelo Movimento de Mulheres Brasileiras-GMB, sendo as mesmas: 1) (re)alocamento psicológico das pessoas racializadas e o enfrentamento ao racismo por denegação; 2) a construção de um sentido de agência enquanto resposta a uma razão feminista euro/norte/centrada; 3) valorização cultural e amefricanidade amazônida; 4) refinamento léxico e o pretoguês; 5) reparação histórica.

Assim, a perspectiva “*Benne-so*” alerta para a necessidade de realizarmos uma análise qualificada dos textos produzidos pelas comunidades e movimentos sociais. Por isso adotamos uma proposta analítica onde a descrição é crucial, “constituindo-se o processo de busca de significado de um fenômeno, partindo da materialidade do que se pretende descrever e caminhando num sentido de aprofundamento e compreensão” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 71).

Ainda para as autoras, um bom exercício analítico exige não apenas uma descrição densa dos fenômenos culturais, mas também o desvelar das suas estruturas de sentidos e de significados. Ou seja, é preciso trazer à tona o que está implícito no cotidiano.

[...] a realidade psicológica não está pronta à mão no mundo e que não pode ser vista simplesmente, mas que precisa ser constituída pelo pesquisador. **As unidades de significado também não estão prontas no texto. Existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador[A].** Através da reflexão, as unidades são agrupadas em categorias segundo um critério comum. A síntese expressa em proposições irá indicar o sentido do todo, depois de passar pelos momentos de análise citados [grifo nosso] (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 68).

O processo de análise tem o seu início ainda na entrevista. Afinal, os eventuais contratemplos que possam surgir nessa fase devem ser registrados no próprio trabalho analítico. “A análise dos dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos [...]” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 75).

Posteriormente, as autoras sugerem que a transcrição seja realizada pela própria pesquisadora. Uma etapa que deve ser cumprida com rigor, uma vez que há a mudança do código de linguagem verbal das interlocutoras para o escrito.

A cada nova visita ao texto transcrito, há a oportunidade de relembrar momentos interessantes da entrevista. É fundamental, também, que seja realizada uma revisão textual a fim de eliminar os vícios de linguagem, mas mantendo o cuidado de preservar os vocabulários das interlocutoras.

[...] quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. **Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir. O texto de referência pode incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante a entrevista e a transcrição** [grifo nosso] (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 78).

Trata-se de um profundo conhecimento do texto, o que inclui inúmeras sessões de leituras e elaboração de notas de rodapé, garantindo uma criteriosa construção das categorias ou a explicitação dos significados que surgem a partir da convergência das ideias, interpretações e vivências presentes nas falas das educandas.

Assim:

[...] na relação com o texto de referência, emergem novas articulações conceituais. Leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações às margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos insights, e a visualização das falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos. Estes, nomeados pelo aspecto do fenômeno a que se referem, constituem uma categoria. **A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão** [...] (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 78).

Essas unidades de significados estarão entrelaçadas às categorias teóricas afrocentrada e gonzaleana, constituindo reelaborações epistemológicas a partir da totalidade sociocultural e pedagógica das mulheres amazônidas e integrantes do GMB.

Tais diálogos e percepções sobre este movimento, na construção de uma epistemologia afrocentrada, nos permite compreender que há uma ampla representação da Amazônia no universo do movimento, ao mesmo tempo em que somos conscientes de que o GMB expressa uma pequena parte que corresponde à imensidão da territorialidade pluricultural amazônida.

Além disso, em uma conexão local e global, a ótica amefricanográfica mostra que os acontecimentos geopolíticos nacionais e internacionais interferem diretamente na rotina do GMB, assim como a sua práxis não deixa de estar em conexão com mulheres de outras regiões do Brasil e de distintos países.

Por isso o sentido transfronteiriço de uma amefricanografia é tão poderoso. Buscamos investigar respostas que as mulheres amazônidas e amefricanizadas elaboram frente ao racismo por omissão cultivado pelas teorias feministas brancocêntricas, bem como ao capitalismo e ao patriarcado, simultaneamente procuramos compreender as influências africanas e indígenas, portanto amefricanas, em tais pedagogias da resistência.

Ao mesmo tempo em que estamos em diálogo com todas as intelectuais públicas amazônicas e amefricanas, por conta da diversidade étnica e racial que é uma das mais importantes características do GMB, nossa pesquisa é uma amefricanografia que se debruça sobre as práticas pedagógicas de um grupo de mulheres em meio a inúmeros movimentos sociais que zelam pelas culturas, ancestralidades e territorialidades amefricanas e amazônicas.

A observação participante na maior parte das atividades do movimento, os registros no caderno de campo e as conversas informais com as intelectuais públicas apresentam de antemão as seguintes categorias: a) conhecimentos agroecológicos em resposta ao ponto de inflexão climática sofrida pela Amazônia; b) didáticas transdisciplinares e anticoloniais no chão da escola pública; c) preceitos de uma literatura pretuguesa; d) comunicações subversivas: as plataformas digitais também são uma territorialidade das comunidades tradicionais; e) GMB em movimentos. Ambos serão aprofundados nas próximas seções.

5 GRUPO DE MULHERES BRASILEIRAS EM MOVIMENTO NOS TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS

*Ninguém ouviu Um soluçar de dor
No canto do Brasil. Um lamento triste Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro Foi pro cativo E de
lá cantou. Negro entoou. Um canto de revolta pelos
ares, Do Quilombo dos Palmares Onde se refugiou
[...]*E de guerra em paz De paz em guerra, Todo o
povo dessa terra Quando pode cantar, Canta de dor
[...]**

Canto das três raças (Clara Nunes)

Uma das fundadoras e principal liderança do GMB geralmente inicia os encontros do coletivo entoando essa canção. Uma sinergia cotidiana que interpretamos, tal como a música como um expressivo processo de aquilombamento no seio de uma periferia que transgride fronteiras, sotaques, culturas e identidades. Um movimento que mergulhado na selva urbana/rural do Benguí ao mesmo tempo em que navega e trafega pelas estradas e rios da Amazônia.

Assim, as ações deste grupo mostram que precisamos conhecer os movimentos sociais, organizações populares e comunidades tradicionais que, em nossa percepção, traduzem as resistências ativas que a afrocentricidade propaga. Precisamos descortinar as Amazônias a partir do protagonismo do seu povo.

O Grupo de Mulheres Brasileiras-GMB protagoniza uma história notável. Um coletivo de mulheres, em sua maioria racializadas, resolve organizar-se a fim de reivindicar por uma vida mais digna para as 40 mil pessoas que residem no Benguí, um bairro periférico e rural que surge na década de 1940, a partir da especulação imobiliária e do êxodo rural na região metropolitana de Belém, capital do estado do Pará, segundo os relatos da intelectual orgânica Aviz (S.D.).

Imagem 1: Domingas, Fundadora do GMB em uma manchete de jornal do ano de 1989



Fonte: AVIZ [s.d]

A história do GMB está registrada em inúmeras reportagens. A seguir, apresentamos o trecho de uma matéria que engloba uma entrevista com a fundadora do grupo que surgiu “na década de 1980, quando Domingas, fugindo de um casamento abusivo, foi morar no bairro. Lá, ela conheceu outras mulheres e iniciou tímidas organizações de eventos na vizinhança durante o Natal” (G1 PA, 2019). Não demorou muito para que o grupo percebesse que possuía potencial para se articular politicamente:

[...] Você imagina que naquela época era super difícil mobilizar para esse tipo de debate [lutas das mulheres]. Os maridos e os namorados não deixavam as mulheres virem ao encontro. Aí a gente pensou em estratégias. Começamos a promover cursos profissionalizantes. Nessas oportunidades, fazíamos também as rodas de debates [...] Quis juntar as mulheres para gente compartilhar nossas dores, nossas tristezas, mas também as nossas vitórias. Diante da falta de política de saúde pública para as mulheres, da ideia de que mulher nasceu para ficar na cozinha... a gente quis mais [...] Em 1986, surgiu o GMB. A partir daí, começamos a fazer pesquisas para entender as mulheres do Benguí. **Conhecemos histórias de assédio em casa, no trabalho. Descobrimos que boa parte das mulheres do bairro sofria de depressão. E essa condição reflete toda a opressão que ocorre em cima da mulher: a violência, sobreviver sozinha, o medo** [grifo nosso] (DOMINGAS-ENTREVISTA PARA O G1 PA, 2019).

Os projetos encabeçados pelo coletivo, que ganhou a sua sede em 2003, são elaborados a partir das demandas das/os moradoras/es do bairro. A dissertação de mestrado **Mulheres e educação: um estudo sobre o Grupo de Mulheres Brasileiras**

(GMB) do bairro do Benguí-Belém-Pará registra os passos dados pelo GMB entre os anos de 2010 e 2011.

Nesse período, segundo Conceição (2011), três principais ações eram desenvolvidas pelo movimento: a) Campanhas de saúde e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis; b) Ações de combate à violência contra a mulher; c) Capacitação de mulheres e jovens para o mercado de trabalho.

Segundo os princípios do Grupo, que ainda são os alicerces de muitas práticas, há um enfrentamento a qualquer forma de discriminação, seja de classe, raça e gênero. O movimento social também busca fomentar a equidade entre homens e mulheres e fortalecer a cidadania feminina.

Por isso o coletivo integra o Fórum de Mulheres Brasileiras e a Frente Feminista, além obter participação garantida no “Fórum de Mulheres da Amazônia Paraense e [...] em organizações internacionais de direitos humanos” (G1 PA, 2019).

Na esfera da região metropolitana de Belém, o Grupo de Mulheres Brasileiras ocupa uma cadeira no Conselho Municipal da Condição Feminina e no Congresso da Cidade. Colabora com as pesquisas desenvolvidas pelo Centro Feminista de Estudos e Assessoria e com o Núcleo de Educação Ambiental da Secretaria do Meio Ambiente, executando projetos como os quintais ecológicos. A Fase – Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional, assim como outras entidades e movimentos sociais também são grandes parceiros do GMB.

O coletivo costuma elaborar planos trienais. Algumas modificações no regimento permitiram a alteração parcial do nome, substituindo “Benguí” por “Brasileiras.” A troca representa a ampliação da ação do movimento social para além das limitações geográficas do bairro, passando a alcançar mulheres de inúmeros municípios paraenses, tais como as regiões das ilhas de Belém além de Parauapebas, Viseu e Bragança ao mesmo tempo em que capilariza a sua participação para outras regiões do Brasil.

Articulações com movimentos de mulheres do restante do país e da Pan-Amazônia e o estímulo para a abertura de outras organizações também são as metas do grupo. “Incentivamos a criação de outros movimentos. Nossa busca é ajudar para que outras mulheres possam se organizar. [...]. Reunimos-nos e pensamos: qual o nosso papel na sociedade?” (DOMINGAS, G1 PA, 2019).

As mulheres que decidem integrar o GMB, conforme o relato de Domingas, costumam enfrentar muitos problemas como a depressão, a baixa escolaridade e a

violência doméstica. A dissertação de Conceição (2011) apresenta alguns relatos que ilustram os desafios que permeiam o cotidiano desta população periférica e racializada.

A juventude do bairro, os homens, principalmente os companheiros ou os filhos das integrantes do movimento, também colaboram. Constatamos que boa parte das/os moradoras/es do Benguí vê o GMB como um espaço de resistência ativa e de comunicação com o poder público e a sociedade em geral.

O grupo esteve presente em todos os momentos políticos marcantes do Benguí, em meio a manifestações que questionaram o desligamento da única maternidade do bairro, assim como denúncias ao precário fornecimento de água por parte da Companhia de Saneamento do Pará - COSAMPA, um transtorno que só pôde ser minimizado graças à parceria com grupos de pesquisa da Universidade Federal do Pará - UFPA, como o Programa Pobreza e Meio Ambiente na Amazônia-POEMA. A precarização e a escassez da frota de ônibus também eram problemas crônicos enfrentados pelo bairro; graças às ações do GMB, houve a ampliação da frota.

A dissertação destaca que o carro-chefe do movimento eram os projetos realizados com a juventude, levando o GMB a ser indicado a alguns prêmios. Segundo as integrantes, a ausência de recursos financeiros e a necessidade de ampliar as parcerias eram os principais obstáculos para a elaboração de novos planejamentos.

Na avaliação de Conceição (2010), até a conclusão da sua pesquisa, o GMB não apresentava um trabalho educativo formal, embora tenha inspirado e incentivado muitas mulheres que o constituem a retomarem os estudos. Hoje, pouco mais de uma década após a finalização da pesquisa, podemos considerar que já existem projetos educativos consolidados, especificamente no que se refere à alfabetização, pós-alfabetização e ao fomento do debate sobre as relações étnico-raciais.

5.1 Os territórios Amazônicos onde o GMB se movimenta e as Amazônias em movimento no corpo-território das mulheres: o Fórum Social Pan-Amazônico

Existem notáveis indícios de que este movimento social vem experimentando mudanças significativas. Muitas destas transformações concretizam-se à medida que a juventude racializada soma-se às lutas do GMB.

Os debates exclusivamente dedicados ao sexismo, misoginia e feminicídio agora dividem espaço com os das relações étnicas e raciais, o genocídio da população negra e as disparidades políticas, econômicas e educativas entre mulheres negras, brancas e indígenas.

O exercício de realocamento psicológico está cada vez mais incorporado nas práticas do movimento. As militantes vanguardistas do Grupo de Mulheres Brasileiras experimentam intercâmbios com as mulheres racializadas que entraram recentemente no movimento.

Os corpos das intelectuais públicas negras do coletivo carregam consigo pedagogias, narrativas e inquietações que levam o GMB a se realocar no centro do contexto sociocultural dos povos amazônicos.

Importante enfatizar que o Grupo articula diálogos entre mulheres oriundas de comunidades tradicionais, aldeias e quilombos de todo o estado do Pará. Uma pluridiversidade étnica e racial que, na atualidade, passou a ganhar contornos mais acentuados.

Assim, algumas inquietações surgem: será que os debates e ações focados exclusivamente nos problemas oriundos das desigualdades sexistas são capazes de compreender e fornecer instrumentos políticos e epistemológicos capazes de enfrentar a espoliação capitalista na Amazônia?

O norte global e a sua globalização capitalista consideram o bioma amazônico como um mero fornecedor de matérias-primas. O capitalismo acumula infindáveis lucros por meio da tomada dos territórios das comunidades tradicionais, das aldeias e dos quilombos através das *commodities*, que são a mercantilização de bens comuns no âmbito da alimentação, terras produtivas e biocombustíveis.

É impossível falar de justiça ambiental, florestania e bem conviver sem o enfrentamento ao racismo estrutural. As comunidades amazônicas, que estão adoecendo por conta da mercantilização da água e do oxigênio, são predominantemente racializadas. Estamos falando tanto de grupos quilombolas e afro-diasporizadas quanto das múltiplas etnias que constituem os povos originários.

O território amazônico possui uma pluralidade ancestral. Os livros didáticos brancocêntricos ocultam importantes personalidades amefricanas. Artemia e Maria Felipa, por exemplo, foram mulheres oriundas do município de Cameté e enfrentaram o colonialismo e a escravização no território do Grão Pará e Rio Negro, atual Amazônia.

Essas narrativas comprovam que os povos ameríndios e diasporizados ergueram conjuntamente muitos quilombos e mocambos no território amazônico:

Tudo isso nos revela um espaço marcado pela diversidade e pela intensa convivência e troca de experiências entre populações nativas e as de origem africana [...] ali também eram muito frequentes a formação de

comunidades de fugitivos que reuniam índios e escravizados, especialmente a partir do final do século XVIII, quando se nota a desmontagem do Diretório dos Índios [...] **ajuda a entender muitas questões, mas uma das mais relevantes diz respeito à agência das mulheres e sua capacidade de fazer alianças e tecer laços de solidariedade em defesa daquilo que consideravam justo** [...] [grifo nosso] (MELO, 2022, p. X?).

Evidências históricas reforçam que os povos originários e diaspORIZADOS sucumbiriam à violência colonial se não se articulassem, protagonizando conexões que não feriram as suas especificidades identitárias e culturais, constituindo quilombos ou mocambos pautados na solidariedade e respeito à diversidade no coração da Amazônia.

A luta dos povos originários é legítima e não deve ser questionada sob nenhuma hipótese, principalmente no que diz respeito à sua diversidade étnica, linguística, cosmogônica, que exige o direito a uma autodefinição, de modo a fugir do estereótipo do “índio” e todo etnocídio que o permeia; no entanto não podemos esquecer também que a Amazônia é constituída por uma povidade negra. Estudos mostram que mais de 75% da população amazônica se declara preta ou parda (BELCHIOR; PENHA; BELMONT, 2021).

Ver a Amazônia sob uma ótica transcultural é um fato que se materializou, em nossa perspectiva, na décima edição do Fórum Pan-Amazônico que possuía o GMB como um dos seus organizadores.

Não há dúvidas de que o capitalismo cria problemas que não tem a capacidade e não quer resolver. Racismo ambiental, misoginia, patriarcado, genocídio, ecocídio e etnocídio fazem parte do acervo de violações a todas as formas de vida fomentadas pelo capital.

Sabemos que a sua lógica é perversa. De um lado, existe uma minoria predominantemente branca, masculina e burguesa que detém os modos de produção, enquanto que, de outro, há uma legião de pessoas racializadas e empobrecidas que necessitam vender o seu bem mais precioso para não morrerem de fome: a força de trabalho.

Conforme experimenta sucessivas crises, a lógica capitalista torna-se cada vez mais perversa:

[...] as diferentes crises de acumulação do capitalismo foram superadas através de dois mecanismos básicos, que normalmente se combinam. o primeiro é reorganizar os processos produtivos para otimizar a produtividade do trabalho remunerado, combinando poder político, ciência e tecnologia (por exemplo, a organização fordista da linha de montagem, ou a utilização de maquinaria e fertilizantes sintéticos na agricultura). **A segunda é expandir as fronteiras da apropriação de trabalho/energia, introduzindo novas fontes de recursos**

(por exemplo, a mineração de potosí, a exportação de escravos [pessoas escravizadas] africanos para as colônias americanas, ou o desmatamento da amazônia para abastecer com cereais nossas granjas gigantes) cujos custos de produção/reprodução não são assumidos [grifo nosso] (GARCIA, 2022).

O capitalismo necessita de energia, minérios e mão de obra rentável para mover as suas turbinas, utilizando combustíveis fósseis, tais como o carvão e o petróleo, enquanto fontes energéticas.

Garcia (2022) aponta que um recente relatório publicado pela Organização das Nações Unidas-ONU, atesta que o mundo já encontra-se em um ponto de inflexão climática com os atuais 1,5 Graus Celsius, podendo alcançar os 2 Graus se os países não cumprirem com o acordo de diminuir a emissão de gases como o metano para a atmosfera até 2030. Entre potências como União Europeia, Estados Unidos e China, esta última é a única que está fazendo o dever de casa.

O binômio riqueza e pobreza é uma importante chave para compreender o racismo ambiental. Os países que constituem o G20 são os que mais emitem gases que contribuem para o agravamento do efeito estufa. Nações africanas exigem uma indenização, já que sofrem com impactos climáticos pelos quais não são responsáveis.

Populações empobrecidas e racializadas, por seu turno, que retornaram ao mapa da fome, necessitam trabalhar com o carvão em meio a um regime laboral análogo à escravização ou são obrigadas a utilizarem a terra de maneira indevida em uma tentativa de driblar a miséria extrema.

A extrema-direita colocou o Brasil em uma posição de neutralidade com relação às metas de redução da emissão de gases na atmosfera, o que não é verdade. Importantes entidades como IBAMA, INPE e ICMBIO foram praticamente desmontadas, contribuindo para a intensificação das queimadas e dos desmatamentos ao passo em que o carvão foi amplamente utilizado nas termelétricas.

A partir de um tom chantagista, o [anti]ministro do meio ambiente, que estava em exercício em 2022, afirmou que o Brasil poderá parar de desmatar se o mundo estiver disposto a pagar. A realidade é que o uso responsável da terra deve estar subordinado às leis ambientais e às especificidades de cada bioma.

Qual seria a saída? O crédito de carbono certamente não é o melhor caminho. As grandes megalópoles brasileiras necessitam adotar uma estratégia que permita o uso racional dos resíduos, somado à substituição dos combustíveis fósseis por energias

populares, além da reciclagem de vidro, plástico e papel, a fim de possibilitar o reflorestamento.

Países superpovoados como a China sempre se depararam com a necessidade de massificar as corporações industriais e os serviços, mas na atualidade reconhecem [países] que a poluição é um problema de saúde pública e por isso estão investindo em energias limpas, caminhando em direção ao ecossocialismo.

Na conjuntura ladino-amef리카na, especificamente na Pan-Amazônia, nossos horizontes ultrapassam o ecossocialismo. O Quilombismo, Bem-(con)Viver e tantas outras atitudes, filosofias, pensamentos, paradigmas e ações, em nossa interpretação, dialogam com as perspectivas de conhecimento *Dogon* e de cultura *Kawaida*, as quais reconhecem a integralidade entre história, religiosidade (espiritualidade), organização social, economia, política, meio ambiente, arte (estética), cultura e *ethos*.

Partindo da vertente de conhecimento *dogon Bolo-so*, é crucial realizar estudos comparados entre as filosofias, espiritualidades e organizações sociais que permeiam o Bem-(con)viver e o Quilombismo.

Se existem particularidades entre os povos originários e afro-diasporizados, não são maiores do que as semelhantes experiências ligadas às resistências ativas protagonizadas por estas comunidades frente ao colonialismo e ao supremacismo eurobranco.

Em meio a estes conhecimentos dedicados a aperfeiçoar o prospecto humano, tornando o mundo mais belo, justo, harmônico e apto a preservar a integridade de todos os seres vivos, estabelecendo uma conexão planetária na e com a Amazônia, que o GMB juntamente outros movimentos sociais, entidades e universidades organizaram o Fórum Social Pan-Amazônico- FOSPA.

Sobre o histórico da sua criação, encontramos o seguinte registro em seu endereço eletrônico:

[...] no documento intitulado “Por que o I Fórum Social Pan-Amazônico? ,” a Coordenação Executiva Provisória do I FSPA, após resgatar a importância do movimento de Seattle e o I FSM, realizado, em Porto Alegre, elencou os seguintes motivos: ‘para acumular o conjunto de análises, estudos, pesquisas, informações em geral sobre a realidade amazônica; para fazê-lo acessível ao conjunto das organizações populares, movimentos sociais, entidades e organismos da própria região amazônica, mas também para o Brasil e o mundo. Para elaborar calendários de lutas, ações e transformações do povo trabalhador amazônico. Para nos coordenarmos e participarmos das lutas com os povos do mundo (FOSPA, 2022).

Já desfilaram pelo histórico do FOSPA temas como o debate sobre as alternativas de desenvolvimento, internacionalização da Amazônia e multiculturalismo; estratégias de enfrentamento à Área de Livre Comércio das Américas-ALCA; diversidade; direito à soberania e paz; 500 anos de resistência contra a escravização, dentre outras temáticas.

No décimo primeiro Fórum, ocorrido em Belém do Pará, no ano de 2022, uma carta foi redigida com a finalidade de denunciar as violações sistemáticas contra o território amazônico, estratégias de enfrentamento e os compromissos políticos e ambientais assumidos pelos 9 países, Brasil, Bolívia, Venezuela, Peru, Equador, Colômbia, Guiana, Suriname e Guiana Francesa, que constituem a bacia amazônica.

Inicialmente, o documento manifesta a preocupação com o agravamento das violações sofridas pelo território e pelas comunidades amazônicas, ressaltando a necessidade de realizar autocríticas, fortalecer o protagonismo dos movimentos sociais e apelar para a criatividade.

Em nossa percepção, em uma Amazônia transcultural, com uma diversidade vibrante, o debate sobre as relações étnico-raciais, tanto positivas quanto negativas, deve ser ampliado, abarcando diálogos sobre a branquitude crítica. Observamos que as lideranças políticas intelectuais ainda são monopolizadas pelas pessoas brancas nos movimentos progressistas amazônicos.

Nossas referências bibliográficas, conforme debatemos em seções anteriores, atestam a ausência de uma sapiência negra e ameríndia. Quando intelectuais afro-diasporizadas/os e indígenas são citadas/os, na maioria das vezes são interpretada/os como produtoras/es de cultura e de saberes populares apenas, esvaziando a legitimidade dos seus conhecimentos tecnológicos e científicos.

Sem o exercício de racialização das branquitudes por parte das pessoas brancas, dificilmente conseguiremos desmontar as estruturas do capitalismo, racismo, patriarcado, capacitismo e misoginia.

Concordamos com a seguinte reflexão:

[...] [a] pedra africana, como também a indígena, está faltando ao tripé do conhecimento sobre o qual tentamos construir a identidade brasileira. Os intelectuais negros e índios haverão de garimpar e lapidar essas pedras. Antes objetos de um conhecimento elaborado a seu respeito por quem se julgava exclusivo dono do saber científico, os povos discriminados, ao exercer seu protagonismo na produção do conhecimento, poderão desenvolver novos referenciais teóricos e empíricos. Ao fazê-lo, estarão injetando cada vez mais vigor e força à academia [grifo nosso] (E. NASCIMENTO, 2013, p.13).

Vigor e força não apenas à academia, mas também à trama social, política e econômica amazônica, especialmente diante de problemas graves que os paradigmas eurobrancos não querem e não podem resolver.

O documento do FOSPA também manifesta preocupações diante dos avançados processos de aniquilação e genocídio da flora, fauna e comunidades tradicionais, legitimados pelas próprias políticas governamentais dos países que constituem a Bacia Amazônica que flertam com o colonialismo e neoliberalismo.

Assim, consideramos ser impossível debater sobre o ponto de inflexão climática decorrente de tais ações genocidas sem problematizar o racismo ambiental:

[...] **o que é, afinal, racismo ambiental?** É um objeto de estudo da economia política, área de saber dedicada aos conflitos sócio-ambientais. O esforço dos [as] pesquisadores [as] é o de, a partir da constatação do quadro de desigualdades habitacionais, **mapear quem são os grupos alijados dos direitos sócio-espaciais** e o de auxiliar, por meio desse diagnóstico, no seu acesso a terra [grifo nosso] (FILGUEIRA, 2021, p. 189).

A carta redigida pelo Fórum também chama atenção para as violações aos direitos humanos sofridos pelas mulheres amazônicas, que são vítimas da misoginia, de estupro e de tráfico humano; acreditamos que as lutas pela transformação dessa realidade perversa perpassam pela compreensão dos sentidos de liberdade, autonomia e justiça social por elas tecidos. Um exercício que a perspectiva de conhecimento *dogon benne-so* busca realizar.

Além disso, devemos ter a cautela de não cairmos na armadilha de um debate sexista ortodoxo, de modo a ignorar as outras faces das opressões que violam os seus corpos e seus territórios, assim como a integração dos diálogos sobre o combate ao feminicídio com a importância da agroecologia.

Também estão presentes no texto as denúncias referentes à atuação de militares, paramilitares, narcotraficantes e grupos fundamentalistas que ameaçam a integridade e o direito de locomoção das comunidades tradicionais na Bacia Amazônica.

Importante atentar para o que a declaração do FOSPA destaca a respeito das espiritualidades das comunidades tradicionais diante de tantos desafios:

[...] reiteramos que, embora os perigos tenham aumentado, as lutas e resistências adquiriram uma força sem precedentes, a partir da experiência das espiritualidades de nossos povos [...] que devem continuar a crescer como os filhos da Mãe Amazônia. Neste sentido, os povos da Pan Amazônia estão se organizando, se unindo, lutando por seus territórios e culturas, para tornar possível um futuro. **Assim avançam as lutas anti-racistas, antipatriarcais e anticoloniais, mantendo o otimismo que nos tem caracterizado, mas com**

um realismo que nos obriga a exigir o que é (im) possível. Este outro mundo é possível [grifo nosso] (FOSPA, 2022, p. 2).

Interpretamos que o sentido de cultura *Kawaida* está presente na filosofia política do Fórum. Muito mais do que religiosidades, as espiritualidades expressam uma totalidade econômica, política, social, estética e ética.

Assim como descrevemos na seção metodológica, devemos colocar em relevo a revolução haitiana cuja espiritualidade *voudou* certamente inspira muitas lutas que florescem no corpo-território amazônico, em suas aldeias, quilombos, mocambos, colônias de pescadoras/es e solos camponeses.

5.2 As propostas do FOSPA espelham a atualização das lutas do GMB

“Embarca, mulher, embarca, molha o pé, mas não molha a meia. Viemos das Amazônia fazer barulho na terra alheia.”

Domingas-GMB

Durante o FOSPA, as ações e diálogos protagonizados pelos movimentos sociais e comunidades tradicionais ocorreram nas Casas de saberes e sentires, sendo elas: Mãe Terra; Resistência da Mulher; Bens comuns da Natureza; Povos e direitos da Natureza; Territórios e autogoverno.

Os debates que floresceram na Casa da Resistência da Mulher foram coordenados pelo GMB e orbitaram em torno das inúmeras denúncias acolhidas pelo veredito do III Tribunal de ética em defesa dos órgãos e territórios das mulheres Amazônicas e Andinas:

Indígenas, camponesas, lésbicas, mulheres populares e urbanas, mulheres trans e lésbicas, uma força de resistência em defesa da vida, continuam a ser violadas pela ação e omissão dos estados, fundamentalismos políticos e religiosos, patriarcalismo, racismo, militarização e corrupção, enraizadas e instaladas na sociedade capitalista, que através de corporações internacionais e forças econômicas expropria territórios com impunidade e promove a violação de corpos, o tráfico e controle de pessoas e modos de vida, a violência sexual, feminicídio, violação de direitos sexuais e reprodutivos, ataques contra a diversidade, dissidência sexual e de gênero [...] (FOSPA, 2022, p. 2).

Por isso o apoio incondicional ao Júri do tribunal composto por intelectuais públicas indígenas, quilombolas e pesquisadoras, que aproveitaram a terceira edição do referido Conselho para reforçar o compromisso de encampar uma luta contra o racismo, capitalismo e patriarcado:

[...] [N]o terceiro Tribunal de Ética em defesa dos Órgãos e territórios das mulheres amazônicas e andinas [...] [nós] continuaremos a defender este cenário de visibilidade e defesa internacional que nos permitiu focalizar os múltiplos impactos do sistema de discriminação nas vidas, corpos e territórios das mulheres, sendo a violência, em suas diversas manifestações, a que emerge como resultado do atual poder capitalista, patriarcal, colonial e racista (FOSPA, 2022, p. 5).

O GMB mostrou durante o FOSPA a sua potente capacidade de articulação. Coordenou todas as mesas que constituíram a programação da Casa de Resistência das Mulheres, mediando diálogos e reflexões entre as brasileiras, peruanas, colombianas e demais intelectuais públicas que são autoras de dinâmicas socioculturais, políticas e pedagogias ancestrais na Pan-Amazônia.

Em meio ao exercício de observação participante, buscamos fazer uma radiografia dos modos de sentir, pensar e organizar de uma boa parte dos movimentos de mulheres que marcaram presença no FOSPA, dedicando uma especial atenção às interações tecidas durante o encontro entre o GMB e esses coletivos..

Uma das mais importantes conferências “*Resistências feministas pan-amazônicas e antissistêmicas na luta contra o patriarcado capitalista racista colonial – Reflorestando as mentes e as vidas,*” contou com as representações do Movimento das Trabalhadoras Rurais Sem Terra-MST, FOSPA Colômbia, Confederación Nacional de Mujeres Indígenas – Bolívia, Centro De Defesa Do Negro No Pará-CEDENPA / AMNB – Brasil e o Peru. A mediação ficou sob a responsabilidade de uma das fundadoras do GMB.

Imagem 2: Mesa que contou com a participação de Domingas, representante do GMB, à esquerda da representação do MST.



Fonte: Arquivo pessoal S/D.

Essa mesa ofereceu importantes elementos para compreendermos as plurais estratégias de resistência e subversão das opressões sistêmicas, negritando as múltiplas maneiras com que as mulheres Pan-Amazônicas assimilam a simbiose entre o racismo, colonialismo, capitalismo, heteronormatividade e patriarcado.

A representante do CEDENPA destacou as graves consequências provocadas pela perversa economia de fronteira na Amazônia. A mercantilização de bens comuns como a borracha, minérios e a utilização dos combustíveis fósseis estão atrelados ao racismo ambiental que mencionamos em tópicos anteriores.

A fala também atesta a sistematização, vigor e comprometimento político, pedagógico e ambiental que o Quilombismo costura na Amazônia. Embora muitos quilombos e Mocambos sejam afetados pelo capitalismo predatório, teimosamente esquadrinham resistências ativas que corroem a visão eurobranca, essencialista e colonialista sobre os seus territórios ancestrais.

Como apontavam Abdias Nascimento e Beatriz Nascimento, o significado dos quilombos ultrapassa fatores condicionantes como as identidades cristalizadas impostas pela visão eurobranca e sua concepção escravagista.

Na mesma direção, Zélia Amador, fundadora do CEDENPA, realiza uma reflexão que vai na mesma direção:

[...] a presença de espaços africanizados em território brasileiro é **uma constante, mesmo na região norte, que, se costuma dizer, sofreu influência apenas dos povos indígenas**. Rompendo com este senso comum em relação ao norte do país, manifestações de africanidades rasgam o tecido cultural branco que se quer hegemônico, e fluem, vêm à tona, sem pedir licença ao *senhor branco*. Ao contrário, se opõem e se impõem presentes na performance cultural da região, e narram a história cultural dos africanos e seus descendentes (DEUS, 2012, p. 64-5).

Ademais, identificamos no relato da mesa que há um importante diálogo das filosofias quilombistas com o Bem Viver e que não está recebendo a devida atenção na esfera dos debates acadêmicos, políticos e sociais.

Esse exercício, como mencionamos em outros tópicos, é um dos interesses do sentido de conhecimento ***Dogon***, especificamente em sua vertente ***Bolo-so*** que é uma importante ferramenta para comparar as resistências ativas perpetradas pelos povos afro-diasporizados e originários, demonstrando uma expressiva presença negra na Amazônia que não pode ser ignorada.

As palavras da representante do CEDENPA foram na mesma direção. Destacando a ação do movimento com relação ao combate à insegurança alimentar e nutricional e a tradução do Quilombismo e do Bem Viver enquanto resistências ativas, uma vez que não são apenas antirracistas, anticapitalistas e patriarcais, mas também assumem o compromisso de pensar em propostas concretas para a igualdade racial, direitos das mulheres racializadas, meio ambiente, política, organização social, economia e ***éthos***,

fugindo de qualquer perspectiva utópica e ingênua, uma vez que são conscientes de que o capitalismo tem uma perversa capacidade de se regenerar.

Deste modo, aprofundam as reflexões sobre as inúmeras possibilidades filosóficas e políticas que retiram o monopólio do socialismo enquanto alternativa legítima frente ao capitalismo.

O discurso da representação indígena peruana, em nossa leitura, não demonstrou reconhecer as simbioses entre as opressões de raça e gênero, o que denota a existência de especificidades no debate sobre as relações étnico-raciais entre os países que constituem a bacia amazônica e que não podem ser ignoradas.

Enquanto as representantes brasileiras explicitavam a necessidade de articular as lutas entre os movimentos negros e originários, não identificamos tal interpretação nos discursos das lideranças indígenas da Colômbia e do Peru.

Em nossa visão, as distintas formas de assimilação das relações étnico-raciais por parte dos movimentos e comunidades tradicionais Pan-amazônicas devem ser mediadas, para que uma rede de solidariedade amazônica possa se fortalecer de fato.

A perspectiva sankofiana de pensar no futuro sem esquecer o passado é uma chave para compreender a América Ladina em sua totalidade. Calado (2020) lembra de uma emblemática citação de Eduardo Galeano: o passado tem coisas que interessam ao presente.

O Brasil, diferente de outras nações do continente latino-americano, foi o único país que chegou ao “(pseudo) fim” do regime colonial através da submissão a dois regimes imperiais. Ao contrário do que a história eurobranca retrata, a (in)dependência ocorreu a partir de uma reunião sigilosa entre D. Pedro I e representantes do comércio escravocrata, apostando na permanência da escravização ainda que com a corrosão do regime monárquico.

Tais questões respingam na compreensão das resistências ativas desenhadas pelos movimentos sociais brasileiros com relação a países da Pan-Amazônia como a Bolívia que, em detrimento de todas as dificuldades, desfrutaram de uma constituição pluricultural; o Brasil ainda vive sob a égide da branquitude, embora mais da metade de sua população seja predominantemente negra.

Em nossa interpretação, essa mesa mostrou uma verdade inconveniente às alas progressistas nacionais: os movimentos sociais ainda são tutelados por intelectuais e ativistas que não racializam a sua branquitude, por se esconderem atrás do véu da “cordialidade latino-americana”.

Certamente, as resistências ativas mostram que as comunidades amazônidas e racializadas não necessitam que a intelectualidade branca, que levanta a bandeira do antirracismo e da descolonização, mas sem racializar os seus privilégios, e aqui incluímos as pesquisadoras feministas eivadas de gratificações, derrame o seu discurso salvacionista, o qual muitas vezes folcloriza as culturas e rituais destes povos.

Algumas perguntas vêm à tona: as populações africanas só teriam chegado à América Latina nos períodos da colonização e da escravização? As/os donas/os do território latino-amefricano seriam descendentes de um único grupo humano? Essas questões são essenciais para um processo concreto de descolonização e que podem ser aprofundadas nas próximas edições do FOSPA.

A estratégia de mascarar os atravessamentos entre culturas, etnias e ancestralidades reforça um discurso meritocrático, individualista, essencialista e que alimenta o racismo estrutural, a ausência de um sentido de pavidade, de processos solidários e horizontais de ensino e aprendizagem, monopolizando a política, a ciência e o direito à vida nas mãos das elites latinas brancas, pois tanto quilombos como aldeias são vistos como adâmicos, ultrapassados, erroneamente considerados uma minoria demográfica quando na verdade constituem mais da metade da população brasileira e latino-amefricana. Eclipsar estas transversalidades é sinônimo de um genocídio simbólico que sempre precede o físico.

Lembremos do Quilombo de *Quariterê* liderado por Tereza de Benguela. Enquanto africanos escravizados, povos originários e castelhanos estiveram separados, viviam reféns do chicote do capataz. A partir do momento em que articularam um quilombo transcultural, protagonizaram uma das maiores insurgências da qual a região central do Brasil foi palco, sem que as especificidades linguísticas, intelectuais, espirituais e culturais dos Benguelas, Luandas, Aruaques, Parecis e Cambecis fossem anuladas, mas retroalimentadas.

Será que o GMB, enquanto um coletivo que articula outras organizações populares na Pan-Amazônia, apresenta indícios de um movimento que critica a razão da colonialidade de gênero feminista?

Dando sequência às atividades do FOSPA coordenadas pelo Grupo, juntamente com a Articulação de Mulheres Brasileiras²⁵, acompanhamos a cerimônia de abertura e

²⁵ A Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB) é um movimento feminista, antirracista, anticapitalista, antipatriarcal e não partidário. Lutamos pela democratização radical do Estado brasileiro e da vida social. Estamos organizadas em diferentes estados do Brasil em redes, fóruns, articulações e coletivos de mulheres

os debates realizados no âmbito do Fórum das mulheres, cujo tema “Tribunal ético em defesa dos corpos e territórios das mulheres amazônicas e andinas” indica tratar-se de uma:

[...] metodologia feminista utilizada para discussão ética e política de temas centrais na vida das mulheres. Nesta ação simbólica, há testemunhos que expõem e denunciam os casos de violações e um júri, responsável pelo julgamento e pela sentença final! **Esta é uma forma de sensibilizar, visibilizar e chamar atenção da sociedade e dos poderes públicos na busca pela garantia de nossos direitos!** (FOSPA, 2022).

Os desafios são imensos. Os estragos causados pela violência colonial na Amazônia não podem ser reparados da noite para o dia. É notável a convivência do estado com as múltiplas violações aos direitos dos povos racializados pelos tentáculos da mineração, garimpos, multinacionais e hidrelétricas.

Imagem 3: Domingas, representante do GMB, coordenando atividades durante o Tribunal



Fonte: Arquivo pessoal S/D.

Houve um apelo por parte das representantes indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para que as deliberações do Tribunal tenham prosseguimento. Tão importante quanto a garantia de que a inércia não vencerá, é descortinar os parâmetros jurídicos, paradigmáticos e ideológicos que embasam a prática política e intelectual das próprias juízas que fazem parte da comunidade acadêmica e que acolheram as denúncias. Será que o feminismo branco ainda monopoliza o discurso do ser mulher

e atuamos a partir de Coletivas de Luta e com o apoio de uma Coordenação Nacional. A partir de uma construção política horizontal, garantindo a autonomia de cada território, atuamos para intensificar a força política e a voz das mulheres brasileiras no cenário nacional e internacional e para a construção de uma sociedade baseada na igualdade de gênero, raça/etnia e classe, na justiça socioambiental, no respeito aos territórios e modos de vida dos povos indígenas e em que os direitos sociais, a igualdade e a autonomia das mulheres sejam garantidos [...] A AMB surge do processo de mobilização dos movimentos de mulheres brasileiras para a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, Desenvolvimento e Paz da ONU, realizada em Beijing (China), no ano de 1995. Nosso marco de surgimento se dá em 1994, no Rio de Janeiro, quando feministas brasileiras organizaram uma reunião para definir os rumos e o envolvimento das mulheres brasileiras naquela Conferência (AMB, s.d)

amazônida aos olhos deste e de outros tribunais que se debruçam sobre a realidade amazônica?

No próximo tópico, a partir dos relatos de lideranças de movimentos sociais, aldeias e comunidades tradicionais da Pan-Amazônia e que estão em diálogo com o GMB, buscaremos sistematizar o conceito de *Pedagogias Amefricanas* e as suas conexões com o território amazônico.

5.3 As Pedagogias Amefricanas em solo Amazônico

Refletimos que ainda há um longo caminho a percorrer a respeito do fortalecimento dos debates sobre concepções pedagógicas não eurobrancas. É preciso investigar e sistematizar as diretrizes educativas propostas por intelectuais públicas negras e indígenas, principalmente no âmbito dos estudos sobre currículo, organização escolar, filosofia, psicologia, história, sociologia da educação, linguística e didática.

Ao pensarmos nas pesquisas históricas sobre educação, há uma necessidade de ampliar as concepções pedagógicas propostas por educadoras negras como Antonieta de Barros²⁶, que defendia uma educação antirracista e dedicada a lutar pelos direitos humanos, em um período em que o país era inundado por políticas de branqueamento. “Professora formada, tinha 17 anos quando fundou o curso particular ‘Antonieta de Barros’, com o objetivo de combater o analfabetismo de adultos carentes” (TORRES, 2020).

Antonieta foi uma das primeiras educadoras populares a abrir turmas de alfabetização para as populações não brancas; a historiografia da educação brancocêntrica insiste em eclipsar o seu nome, assim como outras/os educadoras racializadas.

Tal embranquecimento espelha a preferência por parte dos cursos de licenciatura no Brasil pelas concepções pedagógicas que ainda são dominadas por intelectuais

²⁶ A professora e jornalista catarinense Antonieta de Barros nasceu em 1901 na antiga Desterro, hoje Florianópolis, e foi eleita deputada na Assembleia Legislativa de Santa Catarina em 1934. Em 1948, um projeto de lei de Antonieta criou o Dia do Professor, com feriado escolar em 15 de outubro, em Santa Catarina (G1, 2023).

A catarinense Antonieta de Barros acaba de ganhar mais um importante reconhecimento. A primeira deputada negra do Brasil terá o seu nome inscrito no Livro de Heróis e Heroínas da Pátria. O ato consta no Diário Oficial da União desta quinta-feira (05) [2023], que traz a sanção pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, da Lei 14.518/2023. Nela, o governo federal confirma a inclusão de Antonieta de Barros na lista de grandes personalidades da história nacional (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA/SC, 2023).

brancos, tais como João Amos Comenius, Johann Friedrich Herbart, Wilhelm Dilthey, Johann Pestalozzi dentre outros.

Isso reflete no que Rodrigues (2021, p.4) vai considerar como o ritual do silêncio adotado por muitas/os educadoras/es que assumem uma postura omissa diante de situações de racismo em processos de ensino e aprendizagem. Este contexto resulta “da ausência dessa temática [relações raciais] nos cursos de formação [...] e pelo ainda influente discurso da democracia racial que produz e atualiza constantemente a ideia de que no Brasil não há racismo”.

Diante desta perversa lógica educativa do branqueamento e de negação da discriminação racial, qual seria a definição da palavra **Pedagogia**? Segundo Libâneo (2010), trata-se de uma ciência que se dedica a estudar as teorias e as práticas da educação em diálogo com os processos socioculturais globais.

Onde existem relações humanas, há educação. Seu significado vem passando por um processo de ampliação. Mas fatores como a internacionalização da economia, a intelectualização da mão de obra e o avanço das tecnologias contribuíram para fortalecer ainda mais o seu caráter multifacetado.

Independente destas questões, a educação é onipresente: podemos encontrá-la no ambiente familiar, em grupos humanos organizados como os movimentos sociais, nos veículos de comunicação, compêndios, roteiros de viagem, livros didáticos, meios midiáticos – que a todo o momento buscam moldar os pensamentos e emoções das pessoas ao incutirem juízos de valor –, na supervisão de cargos em empresas, na saúde, em aldeias e comunidades tradicionais, esses são apenas alguns exemplos que atestam a circulação de práticas educativas em distintas esferas socioculturais.

Em outras palavras, educar significa oferecer processos, ações, sistemas e estruturas que contribuam para o aprimoramento das qualidades humanas, tanto em um sentido individual quanto comunitário, em meio a relações naturais e sociais.

De acordo com o que se pode chamar de um processo de disseminação de conhecimentos, a educação:

[...]associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, valores, técnicas etc (LIBÂNEO, 2010, p.32).

Todas as sociedades necessitam de processos de disseminação e internalização de culturas, conhecimentos sistematizados, hábitos e valores éticos e morais que são transmitidos de uma geração para outra, qualificando crianças, jovens e adultas/os e idosas/os para compreenderem os fenômenos sociais e científicos que as/os permeiam.

Todavia, palavras eurobrancas como *educare* e *educere*, que remetem ao sentido de abastecer uma pessoa de conhecimentos e prepará-la para adaptar-se ao meio sociocultural em que vive, correspondem a uma visão funcionalista do ato de educar.

Mais especificamente, seria uma definição de:

[...] criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social [...] a ação educadora seria, pois, a transmissão às crianças, aos jovens e adultos, de princípios, valores, costumes, ideias, normas sociais, regras de vida, às quais precisam ser adaptados, ajustados [...] **educa-se para que os indivíduos repitam os comportamentos sociais esperados pelos adultos, de modo que se forme à imagem e semelhança da sociedade em que vivem e crescem** [grifo nosso] (LIBÂNEO, 2010, p.72-3).

No entanto, na perspectiva do pedagogo, isso não significa que tenhamos que abandonar por completo essa acepção. Afinal, não há como negar que existe um poderoso vínculo entre mulheres e homens e os contextos socioculturais em que vivem. Esmiuçar as características, as complexidades e as especificidades destas realidades é uma tarefa da qual o processo educativo é indispensável.

Assim, as organizações humanas necessitam adquirir:

[...] capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social [...] **é em torno dessa ideia balizadora que vão se constituindo as teorias da educação, nas quais filósofos e educadores explicitam a natureza, os fins, as modalidades e métodos da educação** [grifo nosso] (LIBÂNEO, 2010, p.73-4).

Assegurar a capacitação e a materialização de faculdades humanas, de modo a proporcionar um desenvolvimento omnilateral, isto é, o amadurecimento das qualidades físicas, espirituais, estéticas e éticas é o papel da educação, preparando os seres humanos para viverem e assumirem papéis ativos em seus espaços comunitários.

Assim, perguntamos: qual é o sentido de educação para as mulheres amefricanas e amazônidas? Para começar a responder esta pergunta, retornamos ao conceito de pedagogia.

Ao contrário do que a literatura pedagógica costuma propagar, não se trata de uma ciência focada apenas em métodos e estratégias educativas. Certamente que esta face

metodológica não pode ser ignorada, no entanto o mais importante é que a mesma busca estudar a educação em suas totalidade e historicidade (OLIVEIRA, 1995).

Nesse sentido, cada contexto histórico, geográfico e étnico forja e pratica concepções educativas peculiares, por isso que necessitamos pluralizar a pedagogia. Ora, “[...] a educação nunca pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido a seu caráter socialmente determinado” (LIBÂNEO, 2010, p.74).

As pedagogias, portanto, têm a tarefa de definir diretrizes para o processo educativo, uma vez que estão eivadas de intenções políticas que serão o ponto de partida para a definição de objetivos, temáticas e métodos, além dos conteúdos que permearão os currículos. “Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa dos estudos sistemático da educação [...] da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

Não há como pensar em pedagogia sem a politicidade, uma vez que a mesma articula as ideologias e as complexidades de uma determinada realidade sociocultural, os conhecimentos didáticos e os objetivos específicos e/ou parciais das múltiplas ciências – convertendo-as em matérias de ensino –, de modo a promover processos de disseminação e assimilação de conhecimentos sistematizados.

Em outras palavras, o trabalho pedagógico, cujas/os agentes educativas/os, acrescentamos, podem ser tanto as/os catedráticas/os de universidades de prestígio quanto intelectuais públicas/os, lideranças de movimentos sociais e/ou residentes em aldeias e quilombos, é responsável por criar situações de ensino e aprendizagem.

Uma vez que a pedagogia cumpre o nobre papel de definir as diretrizes das teorias e práticas da educação, há a necessidade de dialogar com as outras ciências da educação, como a história, filosofia, linguística e sociologia, que ajudam a definir os sentidos, as finalidades e as teorias educativas em relação à cultura e à sociedade; a psicologia, crucial para compreender as relações entre educadoras/es e educandas/os e os fatores internos que influenciam nos processos de ensino e aprendizagem; as pesquisas em educação, a fim de questionar as liturgias científicas e legitimar outras epistemologias educativas em meio a debates interdisciplinares.

Há uma infinidade de estudos, debates e investigações que giram em torno de concepções pedagógicas pensadas por Pestalozzi e John Dewey, que acreditavam na existência de um potencial educativo existente em cada ser humano, cabendo aos fatores externos, sejam eles naturais culturais ou espirituais, estimularem essas potencialidades.

Já as teorias forjadas por Émile Durkheim e o Behaviorismo defendiam que os seres humanos eram reféns dos condicionantes sociais, não restando outro caminho senão a adaptação a uma estrutura social calcificada.

Muitas são as perspectivas teóricas que se dedicam a analisar o cenário educativo brasileiro e identificam ambiguidades na história da educação nacional. Durante muitos anos as tendências católicas e alemãs, especificamente as herbartianas, imperaram. Somente no final do século XX é que esse cenário se modifica com a assimilação das concepções escolanovistas propagadas por John Dewey que buscou romper com uma concepção normativa da educação (LIBÂNEO, 2010; VEIGA, 1998; PIMENTA, 2000).

Ainda para as/os autoras/es, a década de 1960 inaugura por sua vez a concepção norte-americana tecnicista, caracterizada por pensar no processo pedagógico de modo operacional e esvaziando o teor filosófico e investigativo da educação. As instituições escolares são comparadas às empresas e o foco passa a ser a produção e divulgação de técnicas de ensino e aprendizagem com base em uma psicologia comportamental.

A teoria da reprodução social surge nos anos 1970 e realiza profundas críticas às pedagogias em voga na época, com a justificativa de que as mesmas apenas reproduziam as contradições de classes, a ponto de lançar um olhar determinista sobre os processos educativos. Já que nada poderia ser feito diante de uma pedagogia que está a serviço das classes dominantes, o foco passa a ser a identidade sociopolítica do trabalho docente em detrimento do aprofundamento dos debates relacionados às questões de fundo da pedagogia.

Estas últimas, segundo Libâneo (2010, p. 80), constituem os preceitos pedagógicos não dialéticos. “[...] Ora passando ao largo dos vínculos entre o processo educativo e as condições históricas e sociais em que se assenta a organização da sociedade, ora tomando as relações sociais e a sociedade como algo estático” (LIBÂNEO, 2010, p.78).

Mais especificamente, configuram-se como uma:

[...] prática educativa meramente adaptadora a um modelo de sociedade vigente e cuja ação se restringe aos marcos estreitos da família, da escola da igreja. Há processos educativos mais amplos que se sobrepõem às instituições, aos indivíduos e aos grupos que, tal como outras instâncias da vida social, política, cultural, encontram-se vinculados ao modo de produção da vida material.

Entendemos que as contribuições dos grandes nomes da didática não alcançam os debates étnico-raciais. Ainda que denunciem um modelo de educação tecnicista e

defendam a sala de aula como objeto de investigação de pesquisas no campo desta área de conhecimento-que já é interdisciplinar por natureza-a fim de potencializar o trabalho docente, além de promover pedagogias inovadoras e aproximar a escola das classes populares, as propostas a favor de uma educação antirracista ainda são ínfimas.

Sobre a denúncia a respeito de uma teoria da educação em prol do supremacismo branco, destacamos a arrebatadora obra “A deseducação do negro,” responsável por desnudar o encadeamento mental imposto pela supremacia branca através da pedagogia, inclusive a brasileira.

Nesse sentido:

Há quase um século, levando em consideração apenas o período republicano e a criação do sistema público de ensino, os **afro-brasileiros são submetidos a um modelo de educação eurocêntrica que nos aliena de nossas tradições. Nos últimos anos, observamos manifestações cada vez mais explícitas de discriminação racial** [grifo nosso] (BENEDICTO, 2021, p.1).

Para Benedicto (2021), a tese que Woodson (2018) é absurdamente atual: “se você controla a mente de uma pessoa, não precisa se preocupar com as suas ações.” Ou seja, os modelos escolares eurobrancos, ainda que propaguem um discurso em prol da formação cultural, científica e técnica, deformam as mentes das populações não brancas, promovendo o que o historiador vai denominar de “mentidício.”

Os currículos e o trabalho docente, tanto nas escolas quanto nas universidades, disseminam conhecimentos exclusivamente eurobrancos como o latim, alemão, grego, garantindo que a Europa tenha uma renascença exclusiva ao passo em que há uma grave ausência dos conteúdos africanos nos currículos. Como consequência, ainda que o sistema educativo forme especialistas e diplomadas/os, elas e eles são, no entanto, incapazes de resolver os problemas políticos e sociais que afetam as suas comunidades.

Para Woodson (2018, p.3), a deseducação das pessoas não brancas deve-se a um estado de coisas que:

[...] na avaliação de Woodson, faz **com que O Erudito Negro deixe as massas, que a Educação Profissional seja desmotivada e a Educação Política negligenciada.** As reflexões sobre estes temas, desenvolvidas no sexto, sétimo, oitavo e nono capítulos, nos apontam as consequências do processo de deseducação do negro. Em sua aguçada avaliação, **o intelectual mostrou que a mente dos negros foi completamente escravizada.** Para ilustrar este mentidício retomou a poderosa ideia apresentada na introdução cuja sequência é a que segue: “se você faz um homem se sentir inferior, você não precisa obrigá-lo a aceitar um status inferior, pois ele mesmo o buscará”. **Se você faz um homem pensar que ele é justamente um pária, você não precisa mandá-lo para a porta dos fundos. Ele irá sem ser mandado** [grifo nosso] [...].

Importantes nomes do pensamento brasileiro como Abdias Nascimento (VIEIRA; CORREA, 2022), Beatriz Nascimento, Paulo Freire e Lélia Gonzalez não se encastelaram em suas torres de marfim, mas utilizaram os seus conhecimentos a serviço das classes oprimidas, empobrecidas e não brancas.

Vale enfatizar que essas/es intelectuais públicas/os não experimentaram um elã, abraçando, inesperadamente, o binômio educação e política da noite para o dia. Afinal, o diálogo entre o conhecimento científico e a sabedoria de vida experimenta um equilíbrio através do saber da experiência na militância (RATTS, 2022). Como diz Woodson (2018), as populações subalternizadas não precisam de líderes intelectualizados, mas de aliadas/os na luta antirracista e na concretização de um novo projeto de educação e de sociedade, cujos conhecimentos estão a serviço das lutas contra a opressão.

O sentido de mentecídio adotado pelo historiador para denunciar o supremacismo branco na educação evidencia o óbvio: se tem aumentado o número de pessoas negras diplomadas, por que o quantitativo de intelectuais afro-brasileiros ainda é ínfimo se comparado ao número de pesquisadoras/es brancas/os e com cátedras consolidadas na universidade? Ou seja, para conquistar diploma, é necessário embranquecer as mentes e submeter-se ao xadrez epistemológico da branquitude.

Ora, a branquitude acadêmica, para manter os seus privilégios, depende do mentecídio das/os acadêmicas/os afrodescendentes e indígenas. Negritar os currículos, ementas e bibliografias significa derrubar os alicerces da branquitude epistêmica. Por isso que o livro ‘**A deseducação do negro**’ fornece subsídios para questionar a própria ideia de ‘escola mágica’ propagada por Anísio Teixeira, que aponta que os resultados positivos da prática educativa escolar sempre prevalecerão, independente das dificuldades e erros graves perpetrados pela educação intencional.

Nesse sentido:

certamente podemos dizer que as ideias de Woodson têm muito a contribuir no debate brasileiro sobre educação intercultural, além de nos ensinar e lembrar que não devemos adotar o que Anísio Teixeira chama de compreensão mágica da educação. Nesta compreensão de educação, parafraseando o escolanovista, a escola é percebida como um bem em si mesmo e, desse modo, sempre boa, ainda que seja inadequada ou totalmente ineficiente. **Cria-se a ilusão de que alguma coisa sempre será aprendida e o que for será sempre um bem para o estudante. Um sistema educacional eurocêntrico, como o existente no nosso país, deseduca os afro-brasileiros** [grifo nosso] (BENEDICTO, 2021, p.4).

Devemos refletir que os preceitos afrocentrados fortalecem, sobretudo, os próprios debates educativos interculturais. Concordamos com Moore e E. Nascimento (2008) que os estudos sobre a cultura africana e suas diásporas ainda estão subjacentes

nos diálogos sobre a constituição da cultura brasileira. Há muitos estudos que gravitam em torno apenas da presença europeia e da educação indígena, mas eclipsam a contribuição africana para a educação, ancestralidades e culturas nacionais.

É nessa esteira que na década de 1980 surgem no Brasil as teorias críticas de cunho marxista e que se tornam as principais referências para repensar a Educação Pública, a abordagem histórico-crítica e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, em meio a debates que são estimulados no sentido de propor projetos educativos contra-hegemônicos. Para Rios e Klein (2022), Lélia Gonzalez é responsável por tornar as teorias críticas mais críticas de fato, a partir do que vão denominar de pensamento relacional por interdependência, estabelecendo semelhanças com a Teoria da Posição Situada de Patrícia Collins.

Nas interpretações de Rios e Klein (2022, p.829), Lélia Gonzalez proporciona:

[...]elementos teóricos que se contrapõem a esse processo de invisibilização, **provocando criticamente a teoria social e o campo político no sentido de reverem diversos de seus pressupostos**, ao mesmo tempo em que, como intelectual negra, combateu a marginalização dessas reflexões teóricas **ao ocupar espaços acadêmicos historicamente brancos e masculinos**. Nesse sentido, a autora buscou desenvolver em sua obra o que Collins (2022: 332) **caracteriza como “o pensamento relacional por interdependência”**, característica da teoria crítica que se move por meio da teorização interseccional. O nosso esforço com essa leitura imanente consiste em realçar alguns dos principais traços de seu olhar. **Busca, portanto, reconhecer sua contribuição, entendendo tratar-se de um legado ainda pouco abordado nos debates da teoria social crítica, no Brasil e alhures**. Espera-se que essa retomada ainda permita, no espírito do que a própria autora representa, estimular o confronto crítico com o seu pensamento, de modo que sua visada continue aguçando as contendidas teóricas [grifo nosso].

Lélia Gonzalez (1935-1994), segundo Rios e Klein (2022), identifica que em nações multirraciais como o Brasil o capitalismo branco apresenta configurações plurais, partindo de duas categorias clássicas do marxismo. A superpopulação relativa e o exército industrial de reserva.

A intelectual amefricana não apenas dialogava com as obras clássicas de Karl Marx (1818-1883), mas também com marxistas latino-americanos, como o argentino José Nun (1936-2021) cuja produção recebia influências dos preceitos trotskistas e que reivindicava por uma crítica mais densa a respeito do materialismo-histórico, sinalizando para a necessidade de realizar exercícios empíricos e advertindo sobre os perigos inerentes às conclusões apriorísticas.

Desse modo, na produção intelectual de Lélia Gonzalez o termo capitalismo aparece qualificando diferentes formas/tipos de capitalismo, isto é,

acompanhado dos adjetivos “industrial”, “competitivo”, “monopolista” e “dependente”, caracterizando assim movimentos mais amplos/gerais dessa formação social. Nesse sentido, a autora dialoga com uma ampla literatura, a qual já refletiu acerca das transformações da formação social capitalista ao longo do século XX (RIOS; KLEIN, 2022, p.813).

Nessa direção, José Nun (1936-2021) coloca em relevo o conceito de massa marginal, mostrando que ela é importante para fortalecer os lucros do capitalismo. No entanto, suas análises sobre a situação econômica da população negra são insípidas e concentradas somente na realidade norte-americana, citando questões como a imigração e a baixa qualificação profissional para justificar as desigualdades raciais. Em resposta a essas análises sectárias, Lélia Gonzalez cunha o conceito de Amefricanidade que se torna a coluna vertebral de seu saber fazer intelectual e político.

Assim, Gonzalez (1935-1994) repensa a categoria classe levada pelo reconhecimento das desigualdades raciais apresentadas pela sociedade brasileira, sentindo a necessidade de dialogar não apenas com Frantz Fanon, mas especialmente com intelectuais negros brasileiros, tais como, além de Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Luís Gama, Lima Barreto, Joel Rufino dentre outros.

Segundo Rios e Klein (2022, p.816-17), entre Lélia Gonzalez e José Nun está o sociólogo argentino Carlos Hasenbalg, que comprovou que o racismo é a principal engrenagem da engenharia capitalista. A sua parceria com a intelectual amefricana aprofundou o entendimento de que o racismo não apenas constitui as classes como também define quem ocupará cada posição socioeconômica a partir da cor da pele. Assim, o sociólogo portenho “trouxo contribuições relevantes para pensar a dinâmica da raça no sistema capitalista, a partir da observação da estrutura de classes brasileira. E isso não escapou à leitura atenta de Gonzalez.”

Gonzalez (1935-1994) também realizou análises referentes às representações, ideologias e à materialização de ambas em práticas sociais racializadas que geram dividendos até mesmo para as populações brancas empobrecidas. Uma gramática capitalista branca que é capaz de cooptar as culturas negras, dificultando, mas não impossibilitando os seus processos de luta e de resistência.

Podemos acompanhar, a partir da sistematização de Rios e Klein (2022), como Gonzalez (2018) vai construindo uma nova teoria social a partir do paralelo que estabelece entre a exploração, dominação e opressão e a tríplice discriminação de raça, classe e gênero.

Ao longo desta tese, guiadas pelos preceitos do *Giri-so*, buscamos realizar um debate teórico interdisciplinar entre as distintas ciências da educação a fim de balizar diretrizes educativas conectadas com a realidade amazônica e compromissadas em enfrentar o supremacismo branco, o capitalismo e o patriarcado. Agora procuraremos sistematizar o que consideramos como critérios pedagógicos Amefricanos materializados nos territórios amazônicos.

As pedagogias Amefricanas e Amazônicas, em nosso ponto de vista, devem reconhecer as seguintes questões apontadas por Rios e Klein (2022) ao se debruçarem sobre o pensamento gonzaleano: a) há uma relação entre a violência escravocrata sofrida pelas geografias do Atlântico, a perversa exploração no âmbito das relações de trabalho modernas impostas pela globalização capitalista, além da permanência de representações e ideologias racistas que contribuem para que uma mentalidade escravagista ainda esteja impregnada no imaginário brasileiro, mas também, acrescentamos as violências sistêmicas sofridas pelos territórios amazônicos; b) as resistências ativas protagonizadas pelas comunidades negras e indígenas, sobretudo as mulheres destes coletivos, que necessitam ser sistematizadas e legitimadas.

As pedagogias críticas e marxistas mergulham nos debates sobre o modo de produção capitalista, reivindicando a emancipação da classe trabalhadora. São cada vez mais urgentes os debates que se debruçam sobre as ideologias nos sistemas educativos brasileiros a fim de compreender como os organismos internacionais, em tempos de globalização capitalista, desfiguram as políticas educativas e fomentam a materialização de uma “economia verde” que tem devastado ainda mais a Amazônia.

No entanto, procuramos refletir sobre a potência presente no núcleo de uma teoria amefricana que parte dos preceitos marxianos para chegar a um pensamento diaspórico, lançando os germens para a constituição de uma antropologia da educação antirracista e uma prática pedagógica interdisciplinar.

Por isto, uma concepção pedagógica Amefricana não ignora a tríade raça, classe e gênero/sexualidade na tarefa de denunciar essas opressões, procurando não fugir das seguintes perguntas: “que tipo de dominação temos em sociedades que passaram por longos processos de escravidão? Como explicar a estrutura social de desigualdades do sistema capitalista no Brasil?” (RIOS; KLEIN, 2022, p.2).

Não podemos perder de vista a categoria denominada de **Superexploração**, no âmbito das denúncias perpetradas pelas diretrizes pedagógicas amefricanas.

Podemos dizer que, em seu pensamento [gonzaleano], **a interdependência entre raça, gênero e classes são os determinantes causais da condição de superexploração**. Sendo assim, **segundo sua linha de raciocínio, o acúmulo dessas determinações sobre as mulheres negras – extensivo também às mulheres indígenas** – seria visível na dinâmica da força de trabalho, seja em seu recrutamento, na alocação em postos de trabalho, ou nos rendimentos (no valor relativo dos salários) [grifo nosso] (RIOS; KLEIN, 2022, p.12).

Lélia Gonzalez identifica a exploração tanto na estrutura escravocrata quanto no capitalismo branco. A questão é que a população negra não chega sequer à condição de operária no âmbito da sociedade burguesa. Nesse sentido, não há apenas uma subtração/mutilação de bens materiais da classe trabalhadora em prol dos interesses da burguesia, mas também explorações raciais e sexuais. Portanto, há evidências concretas de que o sexismo e o racismo agravam a exploração transformando-a em superexploração.

Rios e Klein (2022, p.820) problematizam que:

a superexploração em seu pensamento está associada a um processo histórico, que remonta à escravidão, mas que apresenta um ponto de inflexão no pós-abolição. É a partir de 1888 que se dá o processo de marginalização dos negros enquanto classe trabalhadora. Nos termos de Lélia, em **“E a trabalhadora negra, cumé que fica?”**: “até aquela data [1888] elas e eles haviam sido considerados bons para o trabalho escravo. A partir de então passaram a ser considerados ruins, incapazes para o trabalho livre” (Gonzalez, 2020 [1981c]: 218). **A autora identifica um processo perverso na construção da modernidade no Brasil testemunhada pela ótica do trabalho** [grifo nosso] (RIOS; KLEIN, 2022, p.820).

Se no período escravocrata as populações não brancas eram animalizadas, na sociedade capitalista branca e burguesa não há nenhuma função para esses grupos sociais, justificando o ponto de inflexão da exploração que prejudica principalmente as mulheres negras e indígenas desde o processo de cooptação até as condições degradantes de subemprego acompanhados dos piores salários, e isso quando eles existem. A exploração racial sobre estes corpos os impedem de ser a face da/o trabalhadora/o assalariada/o do país. Portanto, o proletariado brasileiro é predominantemente branco.

Esta é uma realidade entranhada nos territórios da Amazônia. Durante os debates que ocorreram no último FOSPA, a representante do Movimento de Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu-MIQCB, uma mulher negra, disse que o único sustento de sua comunidade vem da extração do óleo do fruto, já que não encontra espaço no mercado de trabalho formal.

Por isso a flora amazônica torna-se uma extensão dos seus próprios corpos, uma vez que os seus sentidos de humanidade se realizam no cerne de suas relações com a

natureza, em uma lógica laboral de invenção e reinvenção de conhecimentos e culturas que são a coluna vertebral da diversidade ecológica e biocultural da Amazônia.

Segundo as suas próprias palavras, cujo discurso inicia-se com um cântico/grito de guerra:

“Ei, não derrube essas palmeiras, ei não derrube os palmeirais. Tu já sabe que não pode derrubar, precisamos preservar as riquezas naturais” [trecho de uma canção]. O coco é para nós grande riqueza é obra da natureza ninguém vai dizer que não. Porque da palha se faz casa para morar é o meio de ajudar a maior população. **É uma riqueza que nós, desde os nossos antepassados, já descobrimos o meio de vida. O meio de vida para aqueles fracos de condição**, como diz a letra. Nossos pais, nossos avós que criaram a gente, nossos bisavós encontraram no coco babaçu um meio de vida [...] **nem todo mundo pode ser empregado para ter um salário**. Então uma quebradeira [...] mantém a família dela sem tá pedindo esmola. Então isso tão tirando de nós. Porque derrubam todas as palmeiras e botam só gado [grifo nosso] (CLELINEUZA OLIVEIRA-. Movimento das Quebradeiras de Coco-MIQC/ Fórum de mulheres da Amazônia paraense-FMAP, FOSPA, 2022).

Assim como Cledineuza, a maioria das mulheres negras que fazem parte do GMB estão em condição de subemprego. Como autônomas, sustentam as suas famílias, acumulando paralelamente tarefas e desafios que vão desde as obrigações domésticas à responsabilidade de cuidar de familiares doentes até a luta diária contra a insegurança alimentar e nutricional.

Lélia Gonzalez (1935-1994) utiliza o trabalho doméstico como exemplo de que a categoria classe não pode ser reificada. Trata-se de uma profissão degradante porque não aglutina apenas as desigualdades de classes, uma vez que as mulheres negras estão submetidas a relações de poder impostas até mesmo pelas mulheres brancas, levando a antropóloga a denunciar o racismo por omissão presente nos movimentos feministas, como refletimos em seções anteriores. Nesse sentido, “ao explicitar a origem da exploração e os sujeitos nela envolvidos, contrapõe-se ao tão frequente distanciamento asséptico, que acaba por situar a existência das práticas de dominação e exploração de maneira anônima” (RIOS; KLEIN, 2022, p.822).

Além disso, a alienação da representação social da mulher negra e indígena, associadas à ideia de “mulata do tipo exportação” e da ameríndia sexualizada as levam a sofrer sistemáticas violências sexuais em meio a condições trabalhistas desumanas que são passadas de mãe para filha.

No Tribunal das Mulheres, que foi ciceroneado por representantes de movimentos de mulheres na Pan-Amazônia como Domingas (fundadora do GMB), Denise Chaves (Movimento de Mulheres, de defesa e de mudanças climáticas do Peru) e Eunice Guedes (Fórum de Mulheres da Amazônia Paraense-FMAP), fez-se presente um relato de denúncia à violação dos corpos das mulheres Amazônidas:

Eu sou de um assentamento que foi criado em 1998. Ele foi criado com o intuito de agregar os agricultores, mas, futuramente, houve a entrada dos grandes fazendeiros. A gente conseguiu abrir uma associação de mulheres, porque já existia uma associação de moradores. Só que essa associação de moradores era submissa aos madeireiros e fazendeiros. **Por vários anos, as crianças, as meninas foram estupradas, foram mortas...** Quando engravidavam, eles matavam para não ter vestígio [...] eles se intitulam os grandes, e nós, os/as agricultores/as, os/as pequenos/as. **A gente abriu essa associação para tentar defender os direitos das mulheres, o direito das crianças, e a gente não foi bem recebido pelos fazendeiros, pelos grandes madeireiros lá de dentro da região.** Eu fui muito ameaçada de morte, por defender a causa... [...] que as nossas mulheres parassem de ser estupradas, que as nossas jovens, as nossas crianças parassem de ser estupradas... Muitas vezes os fazendeiros chegavam nas mãos e ofereciam dinheiro [...] se não aceitasse, ela correria o risco de morrer. **Em 2018, eu tive que sair com o meu esposo, por acolhimento provisório. Ficamos dois anos fora, porque eles cavaram duas covas no quintal da nossa casa, simbolizando a nossa morte** (OSVALINDA²⁷-Município de Trairão, FOSPA, 2022).

O longo relato de Osvailinda foi um dos mais fortes que passaram pelo Tribunal. Oriunda de Trairão, município que fica localizado no Sudoeste do estado do Pará, ela relata a rotina de medo e opressão vivenciada pelas pessoas dedicadas a defenderem os direitos humanos em uma das geografias mais dominadas pelos milicianos, narcotraficantes e paramilitares no país.

Nesse sentido, Gonzalez (1935-1994) estabelece um paralelo entre as violações sofridas pelas mulheres não brancas e a denegação das culturas indígenas e negras, cunhando o conceito de racismo cultural.

De maneira semelhante, apropriando-se criticamente do conceito de Marx no intuito de fortalecer sua interpretação acerca do que Gonzalez, mais de uma vez, **identificou como racismo cultural, ainda se refere à “‘mais-valia’ cultural e ideológica”** (Gonzalez, 2020 [1979b] aspas da autora). Tal formulação salienta como se combinam o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento, levando a que se aumente o grau de exploração da população negra, em geral, e das mulheres negras, em particular, num

²⁷ Osvailinda é uma das protagonistas do documentário “O tempo que resta,” dirigido pela cineasta Thaís Borges.

processo eivado de articulação entre os elementos culturais e ideológicos que Gonzalez detalha criticamente [grifo nosso] (RIOS; KLEIN, 2022, p.823).

Ressaltemos a conexão do pensamento de Lélia Gonzalez com Lima Barreto (1993). Em um dos seus mais importantes livros “O triste fim de Policarpo Quaresma,” o autor mostra que uma pessoa negra, em meio a um Brasil que abraçava um discurso modernizante, não conseguia sequer uma ocupação que exigisse apenas serviços braçais ainda que diplomada. Assim, Frantz Fanon não é o único autor negro a dialogar com a episteme gonzaleana.

A intelectual Amefricana mostra que o racismo cultural e a mais-valia cultural e ideológica garantem dividendos até mesmo para as classes brancas e empobrecidas. Muita/os intelectuais mostram que a exigência “da boa aparência” ainda povoa a grande maioria dos anúncios de empregos, excluindo as pessoas não brancas dos postos formais de emprego e deixando-as ainda mais vulneráveis à insegurança alimentar, prostituição e a regimes de trabalho análogos à escravidão, mostrando que o racismo e o sexismo constituem uma superexploração econômica, negando condições dignas de vida principalmente para as mulheres negras e indígenas, bem como às mulheres e homens transexuais não brancas/os. Por isso lançamos as seguintes indagações: e as mulheres que não têm útero? E os homens que menstruam e engravidam? Há espaço para elas/eles nas diretrizes de uma Pedagogia Amefricana?

Cassandra, paraense e mulher trans negra, concebe uma arrebatadora denúncia contra o próprio feminismo branco e sua racionalidade pautada em uma colonialidade de gênero no mesmo Tribunal:

[...] **‘a gente existe também nos campos da Amazônia’**. Só que a gente não tem sempre território, porque nós somos expulsas desses territórios. O último encontro do MST-LGBT trouxe uma coisa muito interessante: Mapear as travestis e transexuais e depois descobrir os assassinatos que estavam acontecendo. Porque não se têm dados, e se não têm dados, nós não existimos. **E é por isso que quando a gente fala desse Tribunal ético, em defesa dos corpos e territórios, a gente tá falando de uma ocupação também em que a gente não está. A gente infelizmente é expulsa tanto de casa quanto de muitos territórios. Travestis indígenas, às vezes, não podem sobreviver dentro dos seus territórios. Então é importante que a gente também denuncie, que a nossa existência precisa ser ouvida, porque a gente tem voz. E se a gente tem voz, a gente quer falar. Porque esse é um anseio de TODAS! Independente se são sis, trans ou travestis** [grifo nosso] (CASSANDRA-PARÁ-FOSPA, 2022).

Poderíamos negritar a transcrição do relato de Cassandra por inteiro, tamanha a sua potência. A estudante de direito e atriz participa de ações no GMB ministrando oficinas sobre o Teatro da Oprimida.

Em seu recente livro, **Dispositivo de racialidade**, Carneiro (2023) mostra que a biopolítica não pode ser interpretada sem a simbiose entre raça, gênero e sexualidade. Se os corpos não brancos já sofrem com a animalização imposta pela permanência da lógica escravagista, colonialista e capitalista branca, as corpos que fogem do binarismo e da heteronormatividade bio-lógica e anatômica são ainda mais subjugadas.

Assim, faz parte do processo pedagógico Amefricano de (re) construção, em nosso entendimento, enfrentar essas contradições sem cair nas armadilhas do maniqueísmo. Portanto, é preciso reconhecer “a miríade de tensões que marca a sociedade e que reverbera para as formas de enfrentamento dessas desigualdades. Contudo, isso nunca leva [...] a abrir mão de buscar algum diálogo com o outro lado, com os diferentes sujeitos envolvidos” (RIOS, KLEIN, 2022, p. 17).

Nesse sentido, a dominação não se corporifica apenas entre homens e mulheres ou entre burgueses e proletários, sejam nas esferas públicas ou privadas, mas principalmente entre pessoas brancas e negras. Isso significa que relações de dominação podem existir entre mulheres a partir de questões raciais e sexuais, onde múltiplos prismas da violência que são captados pelos dispositivos da racialidade e da sexualidade. Portanto, na lógica heteronormativa e capitalista branca, uma mulher negra, ainda que tenha um útero, sofre o mesmo processo de animalização que uma mulher transexual, experimentando uma inflexão no âmbito da desumanização se for, sobretudo, não branca.

Uma dominação que, ao se materializar em uma sociedade multirracial que testemunha a coexistência do colonialismo, capitalismo branco e escravismo, se traduz em opressão sobre os povos afrodescendentes e indígenas, uma vez que os mesmos não sofrem apenas com as desigualdades econômicas, mas, sobretudo com a negação do direito à vida, dignidade, moradia, educação, saúde, terra e alimentação, promovendo uma desumanização sem precedentes e que justifica o fato de o estado brasileiro encobrir a Amazônia, já que é a geografia mais negra e indígena do país (COSTA, 2013).

Tais reflexões vão ao encontro da denúncia feita por Tuíra, jovem indígena e filha de Davi *Kopenawa*, a respeito da crise humanitária sofrida pela etnia *Yanomami*. Buscamos seguir, *assim, a ótica de análise Bolo-so, ou seja, abarcando as dimensões locais e globais entre a realidade do GMB e os contextos socioculturais de outras*

mulheres racializadas nos territórios amazônicos para o processo de tessitura das Pedagogias Amefricanas:

[...] quando eu *nasci*, já tinha garimpo na terra indígena *Yanomami* e outras comunidades. Meu pai, Davi *Kopenawa Yanomami*, sempre viajava para participar das lutas [...] trazer a denúncia dessa situação que afeta a população *Yanomami*. Os ataques dos garimpeiros [...] em que se destrói a floresta, as águas, as terras, plantas, as vidas de animais [...] essa é a realidade que afeta as vidas das mulheres. A década de 1980 foi um período de grande invasão de garimpeiros onde cerca de quatro mil garimpeiros ocuparam o território. Muitas vidas indígenas foram tiradas nesse período pela violência que financia a atividade da mineração. Finalmente a terra indígena *Yanomami* foi remarcada em 1991 [...] os garimpos foram fechados. Os garimpeiros que foram retirados da terra indígena *Yanomami* voltaram a se articular de novo, cercar as comunidades. Atualmente, há novos ataques cruéis. As ameaças, invasões e mortes permaneceram, fazendo novas vítimas. **Mulheres e crianças foram assassinadas e os corpos esquartejados.** Os assassinos tocaram fogo em todas as casas indígenas. Em Roraima, ainda há muitos garimpeiros. Meus parentes, mulheres, homens e crianças *Yanomamis* têm medo. Estão chegando muitos garimpeiros lá [grifo nosso] (TUÍRA *YANOMAMI*, FOSPA, 2022).

Profundamente emocionada, as palavras deram lugar às lágrimas durante o relato. As emoções que dominavam o seu corpo transmitiram a racionalidade de uma resistência ativa. Traduzir a lógica da opressão é uma qualificação cara para os povos originários, uma vez que munidas/os de arcabouços científicos não eurobrancos podem denunciar com maior vigor as ações nocivas protagonizadas pelos garimpeiros em seus territórios. Os argumentos científicos antígenocidas e antirracistas podem honrar e fortalecer as suas dignidades, identidades e conhecimentos ancestrais, uma vez que se apresentam como uma carta náutica que orienta as navegações rumo ao (re)conhecimento de paradigmas não eurobrancos.

Os povos *Yanomami*, bem como outras etnias indígenas, estão sendo violentados por um neocolonialismo que tem como principal arma de destruição um conhecimento eurobranco que fabrica necro-tecnologias dispostas a soterrar os saberes tradicionais dos ameríndios, assim como fizeram com seus ancestrais, ao passo em que disseminam o mentecídio por todo território amazônico.

O enfrentamento à crise humanitária que se instalou em seus territórios e em outras escalas étnicas não será bem-sucedida apenas com a criação de um ministério dos povos originários, com o envio de mantimentos, medicamentos, profissionais de saúde e adoção de estratégias para dificultar a implantação de novos garimpos. Uma educação cientificamente e culturalmente antirracista e antígenocida é um caminho crucial para

reconstruir as suas redes de proteção e para aproximá-las/os de condições materiais e subjetivas para que possam disputar espaços políticos, transetnográficos e epistemológicos.

Em outras palavras, a opressão:

[...]diferentemente da dominação (que pode ser aplicada à esfera interpessoal), é uma forma de exercer poder de um grupo sobre outro. O termo opressão está associado à dimensão material de usurpação, exploração **materiais, mas também se refere a uma espécie de confinamento e até banimento social de segmentos inteiros da sociedade**. Nesse sentido, o termo opressão é o que **mais tem aderência ao debate do colonialismo, uma vez que se refere a coletividades inteiras, não necessariamente mediadas por clivagens de classe** [grifo nosso] (RIOS; KLEIN, 2022, p.824).

Em 2022, o mundo testemunhou com pesar os brutais assassinatos²⁸ do indigenista brasileiro Bruno Pereira e do jornalista britânico Dominique Mark Philips, defensores dos direitos dos povos da Amazônia.

Não há dúvidas de que ambos pagaram com a própria vida por lutarem em prol de justiça social e ambiental para as comunidades amazônicas, mas há um privilégio da branquidade que não pode ser ignorado. Certamente se não fossem homens brancos, tais crimes não teriam tido a mesma repercussão mundial.

A opressão se derrama sobre populações negras e indígenas que já nasceram sob uma perversa lógica de opressão que ameaça as suas vidas diariamente. Não há o privilégio da escolha entre a omissão e a denúncia, pois veem-se obrigadas a escancarar as violações aos direitos humanos que as suas comunidades sofrem, ainda que corram risco de morte, buscando uma chance de driblar o fatalismo do genocídio. Em nosso entendimento, esse é o terror da lógica de **opressão** que as Pedagogias Amefricanas devem interpretar e enfrentar no âmbito dos processos educativos das comunidades amazônicas.

Na tentativa de romper com o fatalismo diante de um contexto de opressão e violência, o GMB é o gestor do Programa de Proteção a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas-PROVITA. Trata-se de um programa que busca:

[...] assegurar a integridade física e psicológica e a segurança de vítimas e testemunhas, bem como de seus familiares, que estejam sendo coagidas e expostas à grave ameaça em razão de crime no qual estejam envolvidos ou do

²⁸ [...] Dom e Bruno estavam em uma expedição no Vale do Javari, região com forte presença do garimpo ilegal e do tráfico de drogas, quando foram brutalmente torturados e assassinados. Os dois haviam flagrado a prática de atividades ilegais na região, de acordo com indícios da investigação sobre o caso. Os autores do assassinato estão respondendo pelos crimes na Justiça, mas ainda não está claro quem são os mandantes da morte ou os motivos exatos que levaram ao crime (AMAZÔNIA, 2023).

qual tenham conhecimento, ou seja, detentores de informações necessárias à investigação ou desejem colaborar com as autoridades policiais ou com o processo judicial (PROVITA, 2000).

Esta é uma franja das ações do grupo a qual não temos acesso. Há um cuidado em respeitar o sigilo desse trabalho, e concordamos plenamente. Poucas informações são compartilhadas e apenas algumas intelectuais públicas do coletivo têm autorização para integrar o corpo de ação que representa o GMB no PROVITA.

Mais especificamente, de acordo com relatório de planejamento do Grupo de 2023, o PROVITA:

o programa de proteção à testemunha é um programa que é executado pelo GMB desde 2016. **A gente tem como objetivo principal o combate à impunidade e a efetivação da justiça.** A gente atualmente atende a 30 e poucas pessoas [...] as pessoas, para serem atendidas pelo programa, podem ser encaminhadas pelos órgãos de justiça e por entidades da sociedade civil. O Programa é executado pelo GMB em parceria com a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos-SEJUDH [grifo nosso] (PLANEJAMENTO GMB, 2023).

Ainda segundo o documento da organização:

o programa é executado pela sociedade civil no Brasil. Por que que ele é um modelo e não é um programa executado pelo estado? Porque a maior parte dos processos não têm envolvimento do aparato do estado, é por isso que a sociedade civil executa. **E a sociedade civil tem uma história de garantia de direitos, de defesa de direitos.** Então são esses parceiros que a gente articula no atendimento público, nas parcerias diversas que a gente necessita. Elas são da sociedade civil e a gente estruturar a rede solidária de proteção, por isso esse nome [grifo nosso] (PLANEJAMENTO GMB, 2023).

O PROVITA pode ser traduzido como uma equipe interdisciplinar composta por psicólogas, advogadas, pedagogas e assistentes sociais. São profissionais que também realizam um trabalho educativo, social e político no GMB, colocando as suas especialidades a serviço das mulheres do bairro do Bengui. As rodas de conversa exemplificam as ações por elas impulsionadas na organização.

Ainda que o sigilo seja necessário para garantir a segurança da equipe, formações sobre o combate à violência contra a mulher e relatórios que sistematizam as estatísticas ligadas aos índices de feminicídio, conflitos agrários e outras violências que assolam a Amazônia, são disponibilizados para que o GMB possa embasar as suas atividades políticas e pedagógicas em articulação com municípios como “Igarapé-Açu, município de Marabá, Capanema, Tucuruí e região Metropolitana de Belém. A gente vai fazendo articulações locais conforme a necessidade” [...] (PLANEJAMENTO GMB, 2023).

Portanto, inúmeros são os movimentos sociais, organizações populares e entidades da sociedade civil que contam com as ações do PROVITA.

No núcleo do enfrentamento às opressões, o GMB assume uma importante luta pela dignidade reprodutiva e sexual, pois uma das principais engrenagens da engenharia de opressão perpetrada pelo capitalismo branco e masculino contra as mulheres negras e indígenas na Pan-Amazônia é o assolamento de suas corpas e de seus úteros.

Já aprofundamos o racismo por omissão praticado pelos feminismos brancos brasileiros, bem como a racionalidade **bio-lógica** que estrutura as suas ações e a tríplice opressão de raça, classe e gênero; vejamos como esses embates tomam corpo nos territórios Pan-Amazônicos, exercitando a seguinte reflexão: que mulheres a razão feminista e a sua colonialidade de gênero estão deixando para trás? Sem esta provocação, consideramos que não há sentido em abordar as Pedagogias Amefricanas.

Acompanhemos os relatos de intelectuais públicas indígenas do Peru e da Colômbia sobre a ameaça dos direitos reprodutivos das mulheres não brancas no mesmo tribunal:

pela terra, pela vida e pela nossa existência. Mulheres indígenas, mulheres afro, mulheres camponesas. Garantir o cumprimento das políticas públicas para zelar pelo bem-estar da mãe terra e do território. Denúncia de uma empresa de mineração que explora as cabeceiras do rio MOCOA e que conformam o departamento de Aqueduto de Putumayo [...] Queremos apresentar essa denúncia porque infelizmente o interesse extrativista e o desenvolvimento que é para o estado, e não para as comunidades indígenas que recebem decomposição social, decomposição ambiental, **impactos na saúde, principalmente entre as mulheres, que são aquelas que geram e doam a vida, causando impactos nas gestantes, provocando aborto com produtos usados pelos químicos na exploração do petróleo.** Com o derramamento do sangue da nossa mãe [grifo nosso] (MARIA ROSÁRIA, - COLÔMBIA, FOSPA, 2022).

Na mesma linha, a peruana Roana Martínêz também faz a sua denúncia:

[...] nós fomos afetados pelo derramamento de mercúrio no dia 02 de junho do ano 2000. Há mais de 22 anos que estamos pedindo justiça [...] nós fomos afetados por conta da mineração e do derramamento de mercúrio em nosso povo. Não só mercúrio, mas outros metais pesados [...] as autoridades não se importaram [...] o presidente era Alberto Fujimori [...] nós estamos sofrendo as consequências [...] Muitos de nós sofremos com muitas doenças: anemia, leucemia, diabetes, câncer no fígado, hemorragia, dores de cabeça, **abortos, mortes prematuras. As mulheres perdem os seus filhos. Muitas mulheres estereis que gostariam de ter filhos e não conseguem** [grifo nosso] [...] (MARTINÊZ-PERU, FOSPA, 2022).

A destruição das florestas, a contaminação dos rios e o ponto de inflexão climática configuram um racismo ambiental sem precedentes, que juntamente com a violência contra as comunidades tradicionais viabiliza processos de esterilização que violam os direitos reprodutivos das mulheres negras e indígenas, ameaçando as futuras gerações das aldeias e quilombos.

Tão importante quanto a luta pela legalização do aborto é a denúncia à negação da maternidade para as mulheres amazônidas. Assim como as mulheres brancas querem ter autonomia sobre os seus corpos, indígenas e negras desejam obter o direito de garantir que a sua descendência seja propagada.

Uma reivindicação não deve anular a outra. Isso significa compreender que cada garimpo e mineradora implantados em uma área de reserva florestal simbolizam não apenas a aniquilação de uma comunidade tradicional, mas também graves obstáculos para o direito de natalidade destas mulheres, o que pode se configurar como uma ação genocida.

Uma lógica opressora que legitima a violação dos corpos das mulheres negras e indígenas ao mesmo tempo em que o bioma amazônico é devastado, já que os seus apelos não encontram ressonância nos feminismos brancos.

Por isso, exercício Pedagógico Amefricano deve sistematizar e registrar as lutas ancestrais nos quilombos, aldeias e terreiros, potencializando a autonomia para que as comunidades tradicionais elaborem as suas próprias táticas de sobrevivência e resistências ativas, por isso a palavra agência ganha conotações afrocentradas. Ou seja, são fundamentais, pois contribuem “tanto para o diagnóstico do processo histórico e social da dominação/exploração, como para pensar formas e agências de superação das mesmas” (RIOS; KLEIN, 2022, p. 19).

Entendemos assim que todos os elementos anteriormente elencados e materializados nas falas das mulheres amefricanas da Pan-Amazônia e que estabelecem alguma forma de diálogo e/ou vínculo com o GMB devem ser convertidos em objetivos políticos e pedagógicos, capazes, de um lado, de estabelecer um trançado dialético entre as denúncias às violências perpetradas pelas opressões, dominações e explorações de raça, classe e gênero sustentadas pelo colonialismo e o mito da democracia racial; e do outro, o papel democrático de combater o racismo estrutural através da garantia de condições científicas, culturais e materiais para que as populações amazônidas possam internalizar criticamente conhecimentos científicos não euro/norte/centrados, a fim de

sistematizar e potencializar os seus saberes, interpretar e subverter os fenômenos étnico-raciais discriminatórios, sexistas e capitalistas que ameaçam as suas existências.

As Pedagogias Amefricanas evidenciam, portanto, as orientações das teorias e práticas educativas na Amazônia pensadas e vividas por mulheres negras e indígenas que ocupam o lugar privilegiado da Amefricanidade.

Nessa direção:

[...] Gonzalez também constata o papel fundamental de resistência às diferentes opressões que é exercida pelas mulheres negras [e indígenas], e que decorre, ao menos em parte, do lugar privilegiado que, **ao passo em que eram escravizadas, ocuparam historicamente em decorrência dessa exploração** (RIOS; KLEIN, 2022, p.18).

Assim, como apontam Rios e Klein (2022), ao optar como estratégia de tomada de posição epistêmica o paralelo entre a simbiótica relação entre exploração, dominação e opressão e a tríplice discriminação de raça, classe e gênero para analisar a engenharia capitalista branca, a antropóloga rompe com uma análise asséptica da lógica opressora, uma vez que o opressor passa a ter um rosto e sua branquitude é racializada, evidenciando, inclusive, o caráter multi-relacional deste dispositivo de opressão racial e sexual.

Nessa direção, ainda para os seus intérpretes, Lélia Gonzalez (1935-1994) consegue tomar o cuidado de não autonomizar o campo da subjetividade ao mesmo tempo em que rompe com uma análise economicista ortodoxa a qual, em nossa percepção, impede de radicalizar a própria teoria crítica social dos conteúdos que ocupa o centro dos estudos pedagógicos na conjuntura brasileira.

Rios e Klein (2022) destacam que Gonzalez (2018) estabeleceu esses profundos questionamentos a respeito da teoria social clássica no mesmo período em que Rosa Luxemburgo, Clara Zetkin e Alessandra Kollontai eram consagradas por denunciarem a ausência de reflexões sobre o enfrentamento ao sexismo no âmbito dos estudos marxistas.

Em contraste, o Brasil tem uma intelectual negra da estatura de Lélia Gonzalez (2018), que a partir da posição situada ladino-amefricana estabelecia as bases dos chamados debates interseccionais na atualidade; vertentes teóricas cujas principais referências nacionais ainda são exclusivamente estrangeiras.

Sobre essa questão, Ratts (2023, p.19-20) afirma que:

[...] estudiosas têm estabelecido a ligação entre as ideias de Lélia Gonzalez e intelectuais ativistas negras do Brasil e dos Estados Unidos que se detêm na experiência de mulheres negras e **antecipam a noção de interseccionalidade, ao apontarem a tríade raça, sexo e classe para tratar da subalternização de mulheres negras à semelhança de Beatriz Nascimento (2021), Angela**

Davis (2016) e Audre Lorde (2019) [...] a ideia de “tríplice discriminação”, a correlação entre processos opressivos (racismo, sexismo, elitismo, mas também a segregação) e entre os movimentos (negro, de mulheres, de mulheres negras e “homossexual” (Gonzalez 2020).

A ideia de tríplice discriminação que traduziu a tomada de posição epistêmica gonzaleana nos permite compreender como ela, ao insurgir as categorias marxistas clássicas, inicia a sua incursão por uma epistemologia diaspórica, coincidindo com a sistematização do que consideramos como propostas pedagógicas anticoloniais tanto no que se refere às resistências ativas quanto às passivas, essas últimas entrelaçadas aos preceitos Afrocentrados- a partir da linguagem epistêmica de Asante- e do movimento negritude (RATTS, 2022; RIOS; KLEIN, 2022).

As resistências ativas seriam as formas de organização política, os movimentos sociais, os processos de aquilombamento e a práxis que brota das espiritualidades de matriz africana. As resistências passivas, em nosso ponto de vista, atravessam a dimensão da subjetividade.

Sobre estas últimas, Rios e Klein (2022, p.827) comentam que o pensamento gonzaleano realiza:

o diagnóstico da formação capitalista e racial, em particular suas complexidades expressas na interdependência das múltiplas formas de dominação, opressão e exploração, vem acompanhado de uma análise fina acerca das formas de transformação social, que passaria certamente pela necessidade da organização política, seja em associações, partidos, movimentos sociais ou outras coletividades políticas e culturais (sem excluir as formas religiosas, como os candomblés, umbandas e demais organizações de terreiro) e nas resistências passivas (construídas historicamente por meios da subjetivação, memória e linguagem).

A partir das resistências ativas, identificamos os 5 preceitos de uma pedagogia Afrocentrada por todo o corpo teórico gonzaleano. Começando pelo realocamento psicológico, onde Gonzalez (2018) não apenas irá comentar sobre as experiências do Teatro Experimental do Negro (TEN) promovidas por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos como também irá propor a dramaturgia enquanto uma importante ferramenta pedagógica nas escolas.

A valorização cultural, relacionada às suas imersões pela antropologia negra nas três edições do curso de artes visuais e ao interesse pelas resistências contra o supremacismo branco nas rodas de capoeira, linguagens, estilos musicais e manifestações culturais como as festas populares no Brasil.

Nesse sentido:

[...] formulando ideias nos anos 1970 e seguintes, época de autovalorização negra, Gonzalez, provavelmente, **incomoda mais o público masculino negro que o feminino, mais o branco que o negro e o feminismo de maioria branca**, sobretudo ao reiterar imagens incômodas da situação da mulher negra, dos espaços segregados, do racismo, do sexismo e da violência policial, mas também representações de expressões culturais negras que têm **sua dimensão política: blocos afro, movimento soul, escolas de samba e outras** [grifo nosso] (RATTS, 2023, p.24).

Consideramos que o seu pretuguês é a reivindicação por um refinamento léxico que respeite as línguas ancestrais dos povos ameríndios e afrodescendentes, defendendo a tese de que a liberação do povo não branco perpassa pela descolonização da linguagem e, portanto, pelo fim da normatização da “forma culta” da língua portuguesa.

Por sua vez, o exercício de reparação histórica, tarefa que, embora árdua, Lélia Gonzalez não se absteve, leva para as universidades brasileiras o acervo teórico Afrocentrado, ainda que suas consubstanciadas reflexões científicas fossem confundidas com um discurso panfletário pelo pensamento social brasileiro branco mestiço, uma interpretação racista que ainda perdura na atualidade.

Nesse sentido, concordamos com Rios e Klein (2022, p.827):

[...] é ilustrativo seu esforço de manter a coerência nas categorias analíticas, tanto para o diagnóstico do processo histórico e social da dominação/exploração, **como para pensar formas e agências de superação das mesmas sem, no entanto, deixar de mostrar as facetas da escrita engajada**. Logo, Gonzalez se contrapõe à parte do tom predominante na teoria sociológica, **que frequentemente se ancora na ausência de juízos de valor, equiparando-os à neutralidade das palavras utilizadas** [grifo nosso].

A tomada de posição epistêmica de Lélia Gonzalez (2018) contrasta com o princípio da neutralidade científica. Ainda nas décadas de 1970, 80 e 90 vemos que a antropóloga já trazia um debate politizado, mostrando que tal característica não feria a sua rigorosidade científica. Por isso o pensamento gonzaleano é tão atual, pois é capaz de questionar teorias científicas que não conseguem romper com o binômio sujeito/objeto, vinculado a um preceito científico que evidencia o pacto com a manutenção dos privilégios da branquitude na produção acadêmica.

Se pensarmos nas questões paradigmáticas e na formação docente, podemos supor que o estudo de tendências pedagógicas emolduradas pela neutralidade está associado à ausência de inovação nas salas de aula. E, quando mencionamos a palavra inovar, não estamos nos referindo aos arsenais tecnológicos, mas à capacidade de educadoras/es lidarem com desafios seculares como o combate ao racismo, misoginia, homofobia e ao

encadeamento mental imposto pela supremacia branca, um exercício que está ausente nos cursos de licenciatura.

Sobre a cristalização da neutralidade científica, Ratts (2023, p.25) provoca:

tenho dúvidas se a fronteira entre sujeito/objeto e subjetividade/objetividade está superada ou não é efetivamente abordada, **porque quase somente um lado se racializa e o faz com a pesquisa, o campo e a escrita, e o outro não o faz e se mantém com pouco ou nenhum deslocamento teórico-político. Indago qual teoria antropológica tem à frente autorias negras ou indígenas, para além dos limites das áreas de relações raciais, estudos de gênero ou etnologia indígena** [grifo nosso] (RATTS, 2023, p.25).

Ainda segundo Ratts (2023), aprender com intelectuais como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Abdias Nascimento, Sueli Carneiro, Luiza Bairros e tanta/os outras/os são tarefa obrigatória, pois além do conhecimento possuem sabedoria e que, assim como as/os intelectuais públicas/os dos movimentos sociais, ambos podem alcançar um ponto de equilíbrio através da experiência.

Por isso concordamos com Ratts (2023, p.25) a respeito da seguinte crítica sobre os horizontes teóricos utilizados para interpretar Lélia Gonzalez:

[...] **o pensamento da autora é visto na perspectiva decolonial, enquanto precursora, sem pares e sem antecedentes** (Hollanda 2020). Porém, no movimento negro e de mulheres negras cabe fazer uma breve nominata em que reverberam as presenças de Ana Célia Silva (BA), Mundinha Araújo (MA), Diva Moreira (MG), Vera Triumpho (RS), Neusa Pereira (RJ), Elizabeth Viana (RJ), Pedrina de Deus (RJ), [...] Luiza Bairros (BA/RS) e Sueli Carneiro (SP) [grifo nosso] (RATTS, 2023, p.25).

Só um exercício de reparação histórica da ciência é capaz de derrubar uma (pseudo)neutralidade científica que é extremamente perigosa, sobretudo no âmbito da educação. Até quando vamos considerar que as epistemologias negras, diaspóricas e africanas são uma imposição teórica em regiões onde crianças, jovens e adultas são impedidos de estudar, se alimentar e viver com dignidade por conta do racismo? Por isso é importante problematizar no âmbito das produções acadêmicas “a não separação entre sujeito e objeto e [o] não levar em conta a subjetividade, inclusive a emotividade e a experiência vivida no trabalho científico” (RATTS, 2023, p.18).

Consideramos que o sentido de agência mencionado por Rios e Klein (2022) também é um dos pilares afrocentrados da teoria social de Lélia Gonzalez (2018). Temos um apreço pela comparação que Ratts (*apud* RATTS 2023, p. 23) estabelece entre a produção gonzaleana e a da antropóloga Zora Neale Hurston, mostrando que ambas evidenciavam uma “[...] saúde racial; uma visão das pessoas negras como seres humanos

completos, complexos, plenos, uma noção que está ausente em boa parte da literatura e da escrita das pessoas negras. [...]” sobretudo, enfatizamos, nas escolas.

Ao navegarmos pela complexa teoria social gonzaleana, questionamos que motivos justificam a sua ausência nos debates ligados à teoria da educação. Em regiões tão abandonadas e vilipendiadas como a Amazônia, onde o mito da democracia racial articula-se com o mito do vazio demográfico, a matriz analítica edificada pela intelectual amefricana nunca foi tão necessária, a ponto de apresentar elementos que dão legitimidade e visibilidade às próprias práticas pedagógicas das comunidades ancestrais que habitam a região.

A quem interessa a invisibilidade do pensamento diaspórico brasileiro no âmbito das pesquisas em educação? Ao eclipsarmos nomes como o de Lélia Gonzalez, não estaríamos também negando o status de intelectuais públicas/os a mulheres e homens negras/os e indígenas amazônidas?

Se ainda há um estrondoso silenciamento, é porque as universidades mantêm o sistema eurobranco que colabora para deixar de “fora da validação do conhecimento uma coletividade que ainda é tratada mais como objeto que sujeito (o que coloca em jogo teorias, metodologias, publicações, recursos, grupos e trânsitos nacionais e internacionais)” (RATTS, 2023, p.18). Assim, encobrir a epistemologia e o saber fazer antropológico interdisciplinar de Lélia Gonzalez e o pensamento negro e diaspórico como um todo é fortalecer a ideia de que os povos amazônidas são refugiados e estrangeiros no próprio território do saber científico.

No entanto, ser Amazônida é um lugar privilegiado que um lugar privilegiado que pensadoras/es da educação e intelectuais latino-americanos brancos nunca poderão experimentar. Nos próximos tópicos, nosso exercício, a partir de uma análise Benne-so, ou seja, de uma interpretação das práticas pedagógicas em uma perspectiva não brancocêntrica, será identificar nas ações educativas do GMB as cinco categorias afrocentradas que constituem os pilares das Pedagogias Amefricanas: a) refinamento léxico (pretoguês); b) realocamento psicológico; c) valorização cultural; d) resistência ativa (agência afrocentrada); e) reparação histórica, os principais alicerces da denúncia e de subversão, objetivos políticos da Pedagogia Amefricana, à Superexploração, Mais-Valia cultural e Colonialismo, que constituem a realidade da condição da Amefricana, portanto, em nosso entendimento, o verdadeiro ponto zero das ciências da educação na Amazônia.

5.4.1 Preceitos matrilineares da agroecologia vão à escola: é possível um debate agroecológico sem as denúncias ao racismo e ao patriarcado?

Movimentos sociais, organizações populares e comunidades tradicionais compartilham a mesma preocupação: o ponto de inflexão climática, cujo enfrentamento está relacionado à adoção de novos paradigmas no cerne das relações entre os seres humanos e a bacia amazônica.

Houve um consenso nas deliberações tecidas durante o FOSPA de que o caminho é a agroecologia. Mas certamente que existem distintas formas de abordar a temática. Por exemplo: é possível discutir projetos agroecológicos apartados dos debates sobre as opressões racistas e patriarcais?

Intelectuais como Weid (2022) apontam que a agroecologia destoa dos processos agrícolas convencionais. Este paradigma exige teorias e práticas diferenciadas, uma vez que promove pontes entre o conhecimento científico e as vivências das populações tradicionais. “As melhores combinações de técnicas agroecológicas e o desenho do sistema produtivo permitem uma infinidade de soluções diferenciadas que tem que ser identificadas caso a caso.”

Mais precisamente:

[...] não há pacotes técnicos que todos possam adotar sem diferenças. Este paradigma muda as relações na produção do conhecimento adequado para cada caso. [...]Na agroecologia o conhecimento é construído coletivamente, combinando o saber de técnicos (científico) com o de cada agricultor (empírico) (WEID, 2022, p. X?).

Os processos pedagógicos agroecológicos não necessitam ser engendrados por técnicas/os diplomadas/os. Pessoas que estão habituadas a lidar com terra dominam conhecimentos sobre os adubos orgânicos, formas diferenciadas de cultivo e sensibilidade com relação às pluralidades culturais em territórios tão complexos como as Amazônias. A sede do GMB possui um quintal ecológico, aliando os saberes agrícolas à medicina popular e ao enfrentamento à insegurança alimentar e nutricional.

Vimos nas seções teóricas e metodológicas as concepções epistemológicas afrocentradas, bem como a constituição dos seus objetivos políticos. Mas como elas se convertem em objetivos pedagógicos, conteúdos e métodos tanto no âmbito escolar quanto no contexto extraescolar?

Começando com o ambiente escolar, sabemos que as instituições educativas públicas enfrentam inúmeros desafios. Falta de recursos, precarização do trabalho

docente, avaliações predatórias, ingerência de organismos internacionais, além de uma definição distorcida do que é a qualidade da educação.

Essa combinação de fatores contribui para que a maioria das escolas públicas seja vista como um centro de acolhimento para pessoas empobrecidas e racializadas.

Assim há:

[...] o desfiguramento do espaço escolar [...] ambiciona-se que a escola opte por uma socialização plena para atender e compensar carências de “todos,” ou seja, dos pobres numa esperada sociedade educativa harmonizada. [há] [...] um discurso de transbordamento da escola [...] ressaltando a função da escola como compensadora das carências das populações pobres, que chama a si missões sociais por meio de programas difusos; acaba-se por deixar em segundo plano a função de atuar com o conhecimento, a aprendizagem escolar e o desenvolvimento da personalidade [...] **[há] a existência hoje de uma escola de duas velocidades: escola como centro de acolhimento social para os pobres, com forte retórica na cidadania, e escola do conhecimento e da aprendizagem para os alunos ricos** [grifo nosso] (LIBÂNEO, 2016, p. 54).

O GMB realiza projetos educativos formais em uma escola pública do bairro do Benguí que enfrenta estes dilemas. Duas pedagogas, que dominam conhecimentos e técnicas sobre cultivo de plantas, uma socióloga e professora da instituição e uma assistente social que é voluntária no espaço começaram a elaborar uma proposta agroecológico interdisciplinar neste contexto escolar na metade do segundo semestre de 2022.

Imagem 4: Card de divulgação da atividade elaborado pelas organizadoras do projeto e integrantes do GMB



Fonte: Arquivo pessoal do GMB S/D.

Os objetivos gerais consistem em: a) abordar a formação sobre educação ambiental em uma perspectiva interdisciplinar e em diálogo com os problemas socioculturais enfrentados pela comunidade que reside em torno da escola; b) garantir às/aos estudantes da instituição uma formação interdisciplinar, antirracista, transcultural e capaz de estimular valores e hábitos que fomentem o respeito ao meio ambiente e o cultivo da terra; c) formar nas/os educandas/os o pensamento crítico e criativo,

estimulando uma postura de assimilação ativa dos conhecimentos científicos para que possam obter uma postura questionadora diante de problemas como a insegurança alimentar e nutricional, a crise climática e os impactos ambientais de modo a relacioná-los ao racismo estrutural e à misoginia.

Os objetivos específicos, por seu turno, são: a) assimilar ativamente os conteúdos sobre botânica e história da agricultura em uma perspectiva não brancocêntrica, estabelecendo relações com as sociedades matrilineares; b) observar e diferenciar as inúmeras técnicas e cuidados com o plantio que dispensam o uso de produtos químicos; c) as/os educandas/os devem compreender a interdependência entre a agroecologia, as sociedades matrilineares e o enfrentamento ao racismo, patriarcado e as monoculturas.

Os conteúdos elencados foram: a) a história da botânica e da agricultura em uma perspectiva não brancocêntrica; b) história das primeiras revoluções científicas agrícolas na África; c) a influência da agricultura africana no Brasil e sua relação com as técnicas de cultivo da terra utilizadas pelos povos originários; d) compreender os conceitos de racismo ambiental, insegurança alimentar e a relação com os altos índices de feminicídio.

Os métodos escolhidos foram: a) dinâmicas sensoriais e motoras; b) aulas expositivas; c) exibição de curtas-metragens; d) estudos de meio; e) pesquisa e trabalho de campo, ambos supervisionados pelas intelectuais públicas do GMB e outras/os educadoras/es da escola.

O projeto iniciou no dia 26 de outubro com uma turma do terceiro ano do ensino médio, na qual a maior parte das/os estudantes são negras/os. A escola é caracterizada por ser uma grande área verde, onde diversas malocas estão espalhadas nesse espaço arborizado.

O primeiro dia de ações do projeto consistiu em realizar uma dinâmica de apresentação em meio a um grande círculo formado sob a sombra das árvores. Esse momento inicial caracterizou-se por uma mescla entre aulas expositivas e dialogadas a fim de apresentar às/aos educandas/os os conceitos de Bem Viver e de Quilombismo.

Como o significado do último já foi abordado nesta tese, apresentamos uma breve definição do sentido de Bem Viver:

[...] os indígenas não são pré-modernos nem atrasados. Seus valores, experiências e práticas sintetizam uma civilização viva, que demonstrou capacidade para enfrentar a Modernidade colonial. Com suas propostas, imaginam um futuro distinto que já alimenta os debates globais. O Bem Viver faz um primeiro esforço para compilar os principais conceitos, algumas experiências e, sobretudo, determinadas práticas existentes nos Andes e na Amazônia, assim como em outros lugares do planeta. O Bem Viver – isto é

fundamental – supera o tradicional conceito de desenvolvimento e seus múltiplos sinônimos, introduzindo uma visão muito mais diversificada e, certamente, complexa. Por isso mesmo, as discussões sobre o Bem Viver, termo em construção, são extremamente enriquecedoras (ACOSTA, 2015, p. 24).

Como mencionamos na introdução desta tese, os povos originários e africanos não apenas produzem culturas, mas também tecnologias. A perspectiva *Bolo-so* permite que possamos estabelecer comparações entre as infindáveis formas com que estas comunidades estão lapidando as suas pedras do conhecimento, de modo a subverter os estigmas primitivos e irracionais que o pensamento eurobranco impôs aos mesmos.

Essa reflexão foi realizada através da elaboração de desenhos feitos por cada pessoa que estava na roda, a fim de ilustrar as suas percepções sobre as relações entre os seres humanos e natureza.

As fotografias 7 e 8 transportam-nos para o cenário e o clima do encontro educativo. À sombra das árvores, carteiras foram dispostas para formar um círculo a fim de que todas/os pudessem olhar umas para as/os outras/os e partilhar as ilustrações produzidas com base nos seus sentidos e significados sobre o bem viver.

A partir dos relatos que descreviam os desenhos, o momento da aula expositiva foi dedicado a explicar que a África, e não o oriente próximo, conforme a historiografia positivista apregoa, foi o berço da primeira revolução tecnológica: a agricultura.

O suplemento didático elaborado por E. Nascimento (2007, p. 40) descreve essa importante reparação histórica onde:

[...] aspectos do conhecimento tecnológico africano fizeram-se sentir nas novas terras onde os africanos foram levados escravizados. **No Brasil, por exemplo, muitas técnicas de agricultura, mineração e metalurgia utilizadas para construir o país foram introduzidas pelos africanos** [grifo nosso].

A aula expositiva logo se tornou dialogada, suscitando reflexões sobre várias espécies de planta cultivadas na Amazônia e cujas origens são africanas, fertilizadas em civilizações matrilineares. Assim, foi abordada a teoria dos dois berços civilizatórios de Cheikh Anta Diop.

Os diálogos tinham o objetivo de estimular nas/os educandas/os a capacidade de estabelecer relações entre o avanço das monoculturas e o fortalecimento da cultura patriarcal e do feminicídio. A exibição de um curta-metragem foi a ferramenta escolhida para ilustrar esse debate.

As salas de aula na forma de malocas constituem uma característica marcante da referida escola. O governo estadual acimentou as areadas cabanas através de uma [d]eforma, tornando-as extremamente desconfortáveis por conta das altas temperaturas sobretudo na período verpertino.

A película, uma animação latino-americana, retrata a ligação entre a escassez e a mercantilização da água e a materialização de uma cultura patriarcal. Nesse momento as intelectuais públicas do GMB suscitaram um debate sobre os temas levantados pelo curta a partir das contradições e dos desafios presentes na própria Amazônia brasileira.

O Grupo refletiu que embora a geografia Amazônica possua a segunda maior fonte de água potável no mundo, o aquífero Alter do chão, uma boa parte da população não tem acesso à água limpa. Um problema crônico que afeta o bairro do Benguí, consolidando-se como um exemplo didático sobre a definição de racismo ambiental para as/os estudantes.

Orientações de leituras e estudos individuais foram propostas às/aos educandas/os, a fim de desenvolverem uma autonomia no processo de assimilação ativa dos conteúdos científicos não eurobrancos disseminados pelo projeto.

A próxima etapa do planejamento ocorreu algumas semanas depois, caracterizando-se como uma metodologia de estudo de meio que:

[...] pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que **visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar**. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos [grifo nosso] (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 174).

O local escolhido foi um assentamento. As/os educandas/os participaram de um processo de intercâmbio, uma imersão em vivências agroecológicas, observando e aprendendo sobre técnicas de plantios, composição dos adubos orgânicos e as espécies de plantas que mais se adequam ao clima da região.

A terceira etapa foi a materialização do trabalho de campo. Cada educanda/o deveria levar uma muda de planta. Para orientar os quadrantes do bosque da escola que seriam destinados ao plantio, houve confecções de maquetes e de cartografias artesanais das dependências da instituição em oficinas previamente elaboradas

Antes do plantio, uma mística de aquecimento corporal foi realizada por uma das intelectuais públicas do GMB. Também foram concedidas algumas orientações, bem

como a divisão das equipes e a descrição dos instrumentos, técnicas e adubos utilizados na semeadura.

À medida que cada etapa do plantio era realizada, a intelectual orgânica do GMB ia orientando, negritando dúvidas e demonstrando as diferentes formas de preparar o buraco na terra, chamado de berço, para o encaixe da muda, a composição do adubo orgânico e a sua importância para as plantas, também conhecido como lençol, além de partilhar informes a respeito da manutenção necessária para o crescimento saudável do vegetal.

Açaí, fruta-pão, jambu e acerola foram alguns dos pés plantados. As/os educandas/os demonstravam um notável envolvimento. A princípio mais observavam as ações das intelectuais públicas e das/os professoras/es da escola, mas depois já estavam tomando a iniciativa de realizar o plantio, amparadas/os com suporte e aconselhamento pelas organizadoras do projeto educativo.

Ao analisar essas práticas na perspectiva *Benne-so*, identificamos um importante exercício de reparação histórica da ciência em uma perspectiva interdisciplinar. Afinal, com o intuito de compreender a agricultura como a primeira revolução tecnológica da humanidade e o seu berço africano, também foi preciso dialogar com a história e a geografia.

O exercício interpretativo de que as condições climáticas, os conhecimentos sobre a terra e as sociedades matrilineares eram as principais características do *lócus* originário da agricultura que contrastava com os invernos rigorosos e as rudimentares técnicas pastorais por parte dos povos bárbaros e caucasianos do norte global também suscitou diálogos com a sociologia, matemática, física e biologia.

Uma análise das substâncias que constituem os adubos orgânicos e as reações que os mesmos apresentam ao interagirem com o solo estabelece pontes com a disciplina de química, além de demonstrar que é possível cultivar alimentos livres de agrotóxicos e que a diversidade de cultivos, diferente da monocultura, fortalece a terra.

Observamos que as/os estudantes experimentaram processos de disseminação e interiorização dos conteúdos científicos partindo de suas realidades e experimentando uma formação cultural e científica não brancocêntrica, adquirindo instrumentos para compreender as simbioses entre os impactos ambientais, o racismo, o capitalismo e o patriarcado.

Didaticamente, consideramos que essa linha de pensamento é muito importante. Os homens racializados são ainda mais estimulados a problematizar o patriarcado e o

feminicídio se percebem que não se trata de uma dicotomia sexista, mas de um sistema perverso que está diretamente relacionado à fome, às desigualdades econômicas e sociais, à insegurança alimentar e às políticas de extermínio da juventude negra.

Vigoya (2018, p. 23) realiza uma reflexão interessante ao advogar a favor dos estudos e diálogos sobre as masculinidades:

[...] relativizou-se a ideia de que existem sujeitos exclusivamente dominados, como as mulheres, ou exclusivamente dominantes, como os homens. Embora a dominação masculina responda a determinantes estruturais e estruturantes, é também um processo paradoxal, caleidoscópico, dinâmico e historicamente determinado, no qual intervêm múltiplas variáveis que não são necessariamente aditivas, mas sim distintas. A dominação não se exerce a partir da soma de certas condições, mas a partir de uma determinada forma de habitar o gênero, a classe, a raça, a idade, a nacionalidade etc., como relações sociais que se coproduzem.

Acreditamos que esses debates devem estar na sala de aula. Os jovens racializados devem ser estimulados a compartilharem as múltiplas violências raciais que sofrem no cotidiano relacionando-as a comportamentos machistas e misóginos para que sejam desnaturalizados. Assim, enfrentar o racismo estrutural é também combater o próprio patriarcado.

Por isso, o entendimento de que a África foi o berço da primeira revolução científica e de que as suas culturas agrícolas são amplamente adotadas na Amazônia juntamente com as técnicas de cultivo da terra pelos povos originários desmistificaram a distorcida ideia de que o racismo é uma construção biológica, não havendo provas científicas consubstanciadas de que um grupo humano pode ser intelectualmente, psiquicamente ou fisicamente inferior a outro por conta das suas características fenotípicas e da cor da sua epiderme (E. NASCIMENTO, 2007).

Testemunhamos que as/os estudantes utilizaram os conhecimentos e habilidades desenvolvidos durante o encontro para debater e buscar soluções a fim resolver os problemas que afetam a comunidade, como a insegurança alimentar, a poluição e ausência de saneamento básico, além de aperfeiçoar o espaço arborizado da escola com o cultivo

de vegetais que poderão ser utilizados na merenda escolar, sendo ao mesmo tempo um ambiente de socialização da própria comunidade.

Muitas mulheres do bairro, que cultivam quintais ecológicos e participam das ações do GMB, também estiveram presentes para orientar e colaborar com o projeto agroecológico através do compartilhamento dos seus conhecimentos ancestrais.

Todavia, alguns pontos de reflexão buscam tecer uma crítica construtiva. O projeto seria ainda mais potente se os intervalos entre as ações previstas no cronograma fossem mais curtos. Isso poderia despertar ainda mais o interesse e o hábito de estudo individual nas/os educandas/os. É uma questão que ainda pode ser revista, uma vez que o projeto ainda não foi finalizado.

A segunda questão diz respeito à ausência de uma avaliação mais sistematizada. Observamos que os processos avaliativos ainda são muito quantitativos e exclusivamente de controle.

Essa observação partiu de uma das idealizadoras do projeto e que também é professora de sociologia na escola. Ainda imperou nas/os educandas/os o terror do clássico “vou tirar um ponto.” Além de ser uma medida autoritária, retira da/o educadora/o a responsabilidade pelos possíveis obstáculos e problemas que possam surgir durante as situações pedagógicas.

É fundamental desconstruir a ideia de que as/os estudantes empobrecidas/os e racializadas/os de escolas carentes não podem experimentar uma avaliação rigorosa, ainda que não possa ser confundida com o abuso de poder ou violência simbólica.

Um processo avaliativo saudável permite à/ao educadora/dor aferir se os conteúdos e as metodologias do plano de aula estão adequados à faixa etária da turma, aumentando o grau de dificuldade e a complexidade das tarefas à medida que vão avançando. Afinal, os desafios são estímulos para que as/os estudantes adquiram ainda mais interesse pelos estudos.

É importante que a avaliação seja formativa e contínua, apresentando às/aos educandas/os os objetivos e os resultados que o planejamento espera das/os mesmas/os,

ao mesmo tempo em que a equipe pode repensar conteúdos e metodologias caso consiga identificar eventuais problemas ainda na execução das etapas.

Independente de eventuais questões que ainda necessitem ser maturadas, gostaríamos de ressaltar o ponto forte do projeto que é o de levar a valorização das culturas e ciências negras e indígenas para a educação formal.

Concordamos com a reflexão de Gomes (2005, p. 149):

[...] é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores.

Independente dos erros ou acertos, a ação do GMB na escola comprova cientificamente a importância dos laços entre os movimentos sociais, organizações populares e as comunidades tradicionais com as escolas públicas, oportunizando que intelectuais públicas /os participem da construção de uma formação cultural e científica conectada aos reais problemas da Amazônia, além de ocupar as salas de aula com os

conteúdos, metodologias e conhecimentos pensados e praticados pelos corpos (in)visíveis.

5.4.2 Os quintais das mães pretas são laboratórios a céu aberto: onde está enterrado o cordão umbilical com a África continental?

“Para quem não sabe, um jardim é uma floresta”

Provérbio Africano

No tópico anterior, acompanhamos as práticas educativas em um ambiente escolar ligadas ao debate agroecológico. Neste, vamos focar nas experiências que giram em torno da educação informal também associada à mesma temática.

Nessa modalidade educativa, como vimos, não existe uma intenção em elaborar e selecionar rigorosamente conteúdos e métodos, ainda que possamos identificar algumas finalidades que orientam os processos de ensino e aprendizagem extra-escolares.

O projeto se chama “**Fuxico de comadres nos quintais**”. Focado em orientar famílias do bairro a cultivarem quintais ecológicos em seus terrenos, colaborando com a manutenção, assistência técnica agroecológica e compartilhamento de conhecimentos.

Os objetivos que identificamos no planejamento são: a) estimular áreas verdes e espaços arborizados para as comunidades que residem nas periferias dos grandes centros urbanos; b) compartilhar e promover o uso alimentício e medicinal das plantas cultivadas nos quintais ecológicos; c) valorizar e registrar os conhecimentos ancestrais e populares propagados pelas mulheres que cuidam destes quintais.

O calendário do GMB previa a realização de três sessões do fuxico a serem realizadas ainda no segundo semestre de 2022. No entanto, já que algumas organizadoras enfrentam problemas de saúde, uma das reuniões foi adiada para 2023 e ainda não há data para ser realizada.

O primeiro Fuxico foi realizado no próprio quintal da sede do MGB. Uma estratégia pensada pelas organizadoras para apresentar o projeto às mulheres do bairro e promover intercâmbios de conhecimentos, trocas de roupas, livros e objetos e consolidar

uma rede de afetos e de debates sobre a medicina popular, saúde, insegurança alimentar e meio ambiente.

A imagem 20 retrata um banho de ervas e água de coco, onde uma das participantes está depositando uma das plantas colhidas no terreiro do movimento. Uma visão panorâmica do quintal do GMB é representado na fotografia que vem na sequência.

Imagem 5: Primeiro Fuxico de Comadres.



Fonte: Arquivo pessoal do GMB, 2022.

Imagem 6: Quintal.



Fonte: Arquivo pessoal do GMB, 2022.

Imagem7: Primeiro Fuxico de Comadres.



Fonte: Arquivo pessoal do GMB, 2022.

No salão da casa, livros, bijuterias e roupas estão espalhados sobre uma toalha para que as participantes pudessem estabelecer trocas e doações ao mesmo tempo em que compartilhavam vivências.

O primeiro **Fuxico de comadres no quintal** ocorreu no dia 30 de abril de 2022. Após dois anos de pandemia, longos 48 meses em que as atividades presenciais foram consideravelmente reduzidas. O fuxico abarca uma série de ações para 2023, como o **Caribé de Leitura** que envolve a juventude do bairro.

Para apresentar a agenda do fuxico, uma linda e envolvente mística foi planejada. Inicialmente, as participantes deveriam buscar no quintal plantas para incrementar um banho de cheiro que estava no centro de uma roda constituída pelo grupo.

Esse ritual era conduzido por cerca de quatro jovens mulheres, sendo três delas negras, que ingressaram recentemente no movimento e se dividiam entre as cantorias, a condução de instrumentos como o tambor e o chocalho, além da declamação de poesias.

O grupo que estava presente era predominantemente composto por mulheres pretas e pardas e com uma faixa etária ampla, envolvendo pessoas de 15 a 70 anos, com a exceção de um rapaz negro, com idade aproximada de 25 anos, que tocava violão.

Todas se embrenharam no quintal em busca de suas espécies da flora favoritas, compartilhando conhecimentos ao mesmo tempo em que caminhavam pelo terreno e faziam reparos em algumas plantas que necessitavam de cuidados.

Ao retornarem para a roda com as suas respectivas plantas, deu-se o início do segundo momento da mística. Cada participante depositou o seu ramalhete na bacia que estava posicionada no centro do espaço e que continha uma mistura de infusões de ervas e água de coco.

A animadora da dinâmica explicou que se tratava de um banho destinado a “abrir caminhos” e que por isso deve ser tomado em toda lua nova, pois é um momento propício para iniciar projetos e definir metas.

Cada mulher não só depositou as suas plantas na bacia, ao mesmo tempo em que fazia os seus pedidos, como também compartilhou suas histórias de vida e conhecimentos sobre botânica e medicina natural.

E. Nascimento (2008, p. 73) fala sobre a importância das mulheres para a ciência:

[...] as formas de organização social surgem fundamentalmente das condições de vida concretas de cada povo. No norte, o caráter nômade dos povos indoeuropeus explica implicava a subvalorização da mulher, pois ela representava um empecilho à mobilidade tribal, um peso a ser carregado nos deslocamentos coletivos. Nesse contexto, ela não tinha uma função produtiva na economia do grupo. Por outro lado, nas civilizações meridionais, agrárias, a mulher desempenhava a função central. Ela representava, socialmente, o valor máximo da vida e da produção agrícola: a estabilidade. Suas atividades no cultivo garantiam o sustento da coletividade [...] o papel da mulher no desenvolvimento da técnica agrícola constitui o tema de muitos mitos e lendas. **Ísis, irmã de Osíris, foi a primeira deusa da mitologia egípcia e trouxe à humanidade o conhecimento da agricultura. Enfim, a mulher é protagonista da vida econômica nessas sociedades sedentárias, e o sistema social reflete esse fato** [grifo nosso].

O processo formativo do **Fuxico de Comadres no quintal** acentuou essa historicidade matrilinear, estabelecendo diálogos com os conhecimentos medicinais ancestrais que cada uma compartilhou.

A primeira a colaborar com o banho e com a roda foi Domingas, a fundadora do GMB. Assim como ela, muitas outras mulheres refletiram a respeito de seus conhecimentos sobre botânica, gastronomia e medicina natural.

Muitas participantes falaram das suas ancestralidades indígenas e africanas, comprovando que são descendentes das conexões entre os povos originários e diaspóricos.

Sobre estes conhecimentos ancestrais e que, em nosso entendimento, constituem as diretrizes pedagógicas amefricanas, concordamos com o seguinte pensamento:

[...] as culturas e os povos indígenas se destacam com eloquência quando consideramos a necessidade de articular formas de vida humana em harmonia com a natureza. Dandara, Ney Lopes e José Flávio Pessoa de Barros, em parceria com Clarice Novaes da Mota, abordam esses intercâmbios entre as culturas africanas e indígenas no Brasil, explorando minuciosamente o universo de parceria entre as matrizes culturais não-europeias na convivência harmônica com o meio ambiente (E. NASCIMENTO, 2000, p.32).

O **Fuxico de comadres nos quintais**, em nossa interpretação, realizou uma arqueologia do conhecimento das epistemologias negras e indígenas. Isso significa que a contribuição das gerações mais novas para o movimento está em mostrar a ciência em sua origem, deslocando-a do continente europeu e (re) alocando-a para os territórios meridionais racializados ao mesmo tempo em que expõe as conexões entre os povos indígenas e diaspóricos, constituindo pedagogias e paradigmas transatlânticos e Amefricanos que derretem os muros que separam ciência de um lado e o saber popular do outro.

Uma vigilância comemorativa que reacende as memórias das culturas e ancestralidades africanas ao derreter o memoricídio imposto pela ideologia do branqueamento. Portanto, as mulheres racializadas e amazônicas são as guardiãs de ricas ciências que garantem a longevidade de seus descendentes.

A segunda sessão do **Fuxico de Comadres no Quintal** ocorreu no dia 10 de setembro de 2022, em um sábado, na casa de uma das mulheres que participam das ações do GMB. Assim como no anterior, houve uma mística inicial embalada por canções que imitavam os sons da natureza e um reconhecimento inicial do terreno.

Enquanto cada planta recebia manutenção e o mutirão realizava os reparos no quintal, dona Antônia, a proprietária do terreno, ia explicando as propriedades medicinais de cada espécie, narrando como foi adquirindo tais conhecimentos ao compartilhar a sua história de vida.

Sobre as narrativas biográficas, Silva (2007, p. 25) reflete da seguinte forma:

[...] percebi que nossa história de vida é uma roda-viva, em que temos de nos obrigar a ser mantenedoras de vários espaços da vida da pessoa. Minha mãe

foi assim, minhas tias também, a mulher que me iniciou no candomblé também viveu para servir e acolher.

Em seguida, foram realizados alguns cânticos, danças e técnicas de meditação que envolviam contatos sinestésicos com algumas plantas selecionadas pelas animadoras da atividade. O grupo observou e registrou as características físicas de cada vegetal como tamanho, coloração e odor.

Uma reflexão feita pelo coletivo a respeito do projeto, em tom de autocrítica, é a ausência da elaboração de uma espécie de caderno dedicado a mapear os conhecimentos medicinais populares compartilhados pelas mulheres do bairro. Esta é uma tarefa didático-pedagógica da qual nos comprometemos em colaborar, tornando-se uma espécie de capilarização da própria tese.

Nesse sentido, podemos considerar que os objetivos foram cumpridos, especialmente com relação ao potente compartilhamento dos conhecimentos agroecológicos entre as participantes que ocuparam o centro da atividade. Para os próximos fuxicos, seria interessante que pudéssemos gravar os diálogos e em seguida transcrevê-los, com a finalidade de facilitar na elaboração de um caderno de cultura responsável por sistematizar e registrar esses conhecimentos.

Identificamos nessas ações o sentido de valorização cultural, uma vez que, através de tais processos educativos extraescolares, as mulheres não apenas valorizaram os seus conhecimentos como também perceberam que os mesmos possuem uma robusta racionalidade, estando ancorados em uma ciência ancestral e cultural negra e indígena. A partir das inteligências, criatividade e habilidades investigativas das mulheres amazônicas, o vasto arsenal de plantas amazônicas transformam-se em alimentos, medicamentos, cosméticos e utensílios, (re)criando e modificando o meio natural de modo a produzir tecnologias milenares a partir das complexas necessidades de sobrevivência da região.

5.5 Realocar a mente para olhar para o corpo: Teatralização da oprimida e o Caribé²⁹ de Leitura

²⁹ [...] alimento líquido, cujo ingrediente primeiro é a farinha de mandioca. Assim, o Caribé constitui-se em um recurso alimentar historicamente inventado pelos caboclos da Amazônia paraense que atribuem ao alimento carga curativa, sendo capaz então, de fortificar, sustentar e reestabelecer aqueles sujeitos que por ventura tenham sido acometidos por alguma enfermidade [...] sua receita habita apenas nas memórias das caboclas e dos caboclos (PICANÇO, 2020, P.1).

Consideramos que essas atividades também se enquadram em uma perspectiva de educação informal. O principal objetivo das mesmas, em nossa interpretação, é refletir sobre as relações étnico-raciais, sejam elas positivas ou negativas.

Começaremos pelo Teatro da Oprimida, uma proposta de oficina de teatralização que englobou tanto as mulheres que participam das ações do grupo quanto seus familiares, principalmente crianças e jovens.

Augusto Boal, em sua biografia intitulada *Hamlet e o Filho do Padeiro*, alega que se inspirou no Teatro Experimental do Negro de Abdias Nascimento para tecer a sua dramaturgia:

[...] foi no Vermelhinho que conheci Abdias [Nascimento]. Antes, minha relação com os negros era de piedade: sentia pena dos negros da Penha, depois passou a ser admiração: como era possível, cercados por tanto preconceito, que os negros sobressaíssem, fosse ao que fosse? No teatro, por exemplo, personagem negro era escravo ou criado. Para o papel de Otelo, nem pensar! **Pele: estigma! [grifo nosso]** (BOAL, 2014, p.116).

Augusto Boal expressa o racismo estrutural no Brasil. Em um país onde as pessoas negras não são aceitas tanto na arte quanto na ciência, ser uma mulher negra e trans é um desafio ainda maior.

Cassandra, atriz e estudante de direito, juntamente com a sua irmã Amérika, mulher negra e cisgênero, ministraram a oficina de Teatro. Dinâmicas corporais, dramatizações e momentos de ludicidade caracterizaram a atividade que procurou retratar situações do cotidiano da cidade de Belém, acionar memórias da infância e exercitar cenas que espelham a forma como a sociedade trata os corpos negros cotidianamente.

Assim como na amefricanografia, em que há a metáfora do teatro, onde pesquisadora e intelectuais públicas estão encenando papéis exigindo a nossa interpretação a respeito dos sentidos e intensões latentes, ou seja, explorar o que há nos bastidores do palco, essa oficina de teatro revelou ainda mais processos de ensino e aprendizagem informais ao final das dinâmicas de teatralização.

Houve um momento em que as crianças e jovens saíram da sala para que as adultas pudessem fazer uma reflexão a respeito dos sentimentos que afloraram durante a dinâmica. Processo que era muito caro para a própria metodologia do TEN.

Abdias Nascimento (2004, p. 211) considerava como prioridades:

Foram as intelectuais públicas do movimento que elegeram tal denominação para o grupo de leitura.

[...] promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação aos chamados estudos afro-brasileiros, e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido. Tarefa difícil, quase sobre-humana, se não esquecermos a escravidão espiritual, cultural, socioeconômica e política em que foi mantido antes e depois de 1888, quando teoricamente se libertara da servidão.

Tivemos a oportunidade de fazer uma radiografia dos múltiplos modos como as mulheres que participam do GMB sentem e pensam a respeito das relações entre raça, gênero e sexualidade.

Com idades variadas, percebemos que as participantes que correspondem à faixa etária que vai dos 50 aos 60 anos possuem dificuldades em utilizarem os pronomes adequados para se referirem às mulheres trans.

Nesse sentido, Oyěwùmí (2021, p.19-39) apresenta reflexões interessantes:

[...] proponho que essas suposições resultam do fato de que, nas sociedades ocidentais, os corpos físicos são sempre corpos sociais. Como consequência, não há verdadeiramente uma distinção entre sexo e gênero, apesar das muitas tentativas feministas de distingui-los [...] o gênero só é mutável se for construído socialmente como tal. Porque, **nas sociedades ocidentais, as categorias de gênero, como todas as outras categorias sociais, são construídas com tijolos biológicos, e sua mutabilidade é questionável** [grifo nosso].

As mais jovens, que estão fomentando estes debates no grupo, buscam constantemente promover processos pedagógicos que possibilitem um exercício de autocrítica e realocamento psicológico que possam subverter a bio-lógica dos binarismos, uma ação que detectamos nessa oficina. “O ponto mais importante não é que o gênero seja socialmente construído, mas o grau em que a própria biologia é socialmente construída e, portanto, inseparável do social” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 19-39).

Ao mesmo tempo, houve uma reflexão sobre as vivências desafiadoras que abarcam o ser mãe de crianças negras em uma sociedade perversamente racista, chegando ao entendimento de que as infâncias são privilégios de uma minoria branca.

Nas palavras de Gonzalez (2018, p. 232):

Nós, mães negras, vivemos experiências muito duras, muito terríveis, que um companheiro do Movimento Negro de Minas Gerais chamou de terror cotidiano. É aquela história do teu filho, do teu companheiro, do teu irmão. Enfim, não existe uma mulher negra que não tenha vivenciado, com um dos membros masculinos que façam parte de sua convivência, essa experiência da violência policial [grifo nosso]

A oficina, em nossa interpretação, despertou no grupo uma importante reflexão sobre os sentidos da posição psicológica da mulher cis, trans, empobrecida, racializada,

que sofre múltiplas opressões simultâneas na Amazônia e que por conta do deslocamento psicológico imposto pela ideologia do branqueamento muitas vezes espelha, ainda que inconscientemente, comportamentos, gestos e palavras desta estrutura heteronormativa e racista.

Certamente, essa formação foi crucial para o grupo e que por isso necessita de continuidade, tamanha a urgência dos temas que ela protagoniza. Momentos que promovam diálogos entre os corpos e o exercício de realocamento psicológico são resistências passivas que preparam os movimentos e as comunidades tradicionais para os embates ativos na dimensão política infraestrutural.

O **Caribé de Leitura**, por sua vez, pode ser interpretado como uma carga curativa e restauradora para as mentes que foram desfiguradas pela ideologia do branqueamento. O principal objetivo do projeto não se contenta em apenas estimular o hábito de ler; é crucial que a leitura seja capaz de reconectar a organização de mulheres e a comunidade do bairro às culturas e ancestralidades ameríndias e africanas a partir do contato com livros cujas/os autoras/es são pessoas negras e indígenas.

Seguindo os costumes ritualísticos do GMB, mesas e cadeiras estavam organizadas em uma grande roda e no centro da mesma encontrava-se um vaso de cerâmica com uma infusão de ervas que, em nossa interpretação, simboliza a bebida Caribé, rodeado pelos trechos dos livros que serão lidos e debatidos

Os livros selecionados pelo grupo foram: **Para Educar Crianças Feministas-Chimamanda Ngozi**; **Quem Tem Medo do Feminismo Negro- Djamilia Ribeiro**; **Quando Me Descobri Negra-Bianca Santana**; **Poesia e Poesia que protege -Shayra Mana Josi**; **Por Um Feminismo Afro Latino Americano, Lugar de Negro, Primavera para Rosas Negras- Lélia Gonzalez**; **A Vida não é Útil- Ailton Krenak**; **O Feminismo é Para Todo Mundo: Políticas Arrebatadoras-bell hooks**; **O ódio que você semeia-Angie Thomas**.

Seria uma espécie de clube de leitura híbrido, envolvendo discussões tanto presenciais quanto virtuais a fim de abarcar o maior número possível de pessoas. Para cada livro, será criado um grupo no *Whatsapp* com uma mediadora responsável por conduzir os diálogos.

O nome Caribé, de origem indígena, já evidencia traços de um refinamento léxico ou a promoção do pretuguês nestas ações. Encontramos nesta proposta uma potencialidade que se aproxima da reflexão feita por Reis (2021):

É preciso implodir as fronteiras raciais e sexuais de filosofias (e suas histórias) que invisibilizam sujeitos, em prol da manutenção da hegemonia de um pensamento único, que mobiliza os valores da (pretensa) objetividade, da neutralidade e do rigor para excluir outras lógicas e cosmopercepções. **Monorracionalidade que pretende manter intactas as cercas dos latifúndios do saber, com suas monoculturas predatórias.** É preciso ocupar e reivindicar outro assentamento para esse território; outros corpos, vozes e saberes para esse campo (minado) do qual também Lélia foi expropriada ao denunciar as valas abertas dessa América Ladina [grifo nosso].

É fundamental, tal como o poder da bebida Caribé, regenerar pensamentos, corpos e racionalidades violadas/os pela condição ladina em que se encontram. Buscar identificações em escritos subversivos e antirracistas eivados de palavras e cosmopercepções indígenas e negras é um passo importante para que estas mulheres e jovens descubram que são autoras/es das suas próprias biografias, libertando-se das narrativas distorcidas de uma visão eurobranca e da mais-valia cultural imposta pela ideologia do branqueamento.

5.6 A luta pela garantia da segurança alimentar e nutricional e o enfrentamento às opressões nas feiras e nas múltiplas manifestações políticas do GMB

Nos tópicos anteriores, acompanhamos os processos educativos intencionais, sejam eles escolares ou extraescolares. A partir de agora iremos focar nas práticas educativas não intencionais que também estão em contínuo fluxo no coletivo, especialmente nas feiras agroecológicas, cujas finalidades são a promoção da agroecologia e da economia solidária.

Essa modalidade econômica, segundo França (2019), ganha força no Brasil na década de 1970 em decorrência da crise do petróleo. A igreja católica foi uma das principais aliadas, juntamente com a fundação Oswaldo Cruz e muitas universidades, que ofereciam cursos de capacitação especialmente para trabalhadoras/es de empresas que sofreram processos de falência, moradoras/es de favelas e comunidades tradicionais. Assim, “O Projeto de Lei 4.685/2012, que institui a economia solidária, também contempla a autogestão, o associativismo, a agroecologia, o trabalho no campo e a reciclagem.”

França (2019) também destaca o papel de figuras públicas como o sociólogo Herbet de Souza que “com a campanha ‘Natal sem Fome’, desencadeou outras iniciativas

para a criação de incubadoras e cooperativas populares para gerar trabalho e renda para desempregados”.

Um dos ápices do histórico da economia solidária se dá em 2003, quando foi criado:

[...] o Fórum Brasileiro de Economia Solidária, como resposta a um movimento de organização popular que havia iniciado em 2001, quando da preparação para o I Fórum Social Mundial, ocorrido em Porto Alegre. O evento internacional contou com a presença de representantes de 117 países e nele foi criado o Grupo de Trabalho Brasileiro de Economia Solidária (GT-Brasileiro), composto por redes e organizações diversas. Esse grupo, historicamente, criou diretrizes e propostas para a criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes), com uma agenda de mobilização para debates e sensibilização por todas as regiões do país [...]No Norte, envolveu ações com artesãos, ribeirinhos, quilombolas, donas de casa, pescadores, quebradores de coco e outros profissionais que atuam fora do mercado formal. Os imigrantes haitianos e venezuelanos também foram incluídos nas ações da economia solidária (FRANÇA, 2019).

As feiras de economia solidária, em nossa interpretação, também apresentam preceitos de uma economia quilombista.

Segundo A. Nascimento (2009, p. 212), o Quilombismo é um:

[...] o Quilombismo pretende resgatar dessa definição negativista o sentido de organização socioeconômico concebido para servir à existência humana; organização que existiu na África e que os africanos escravizados trouxeram e praticaram no Brasil. A sociedade brasileira contemporânea pode se beneficiar com o projeto **do Quilombismo, uma alternativa nacional que se oferece em substituição ao sistema desumano do capitalismo** [grifo nosso].

Produtoras de várias partes do estado do Pará sempre encontram no primeiro final de semana de cada mês a oportunidade de oferecerem os seus produtos nos eventos organizados pelo GMB.

Existem dois movimentos simultâneos: externamente, as produtoras, agricultoras e artesãs comercializam as suas produções a preços populares e, internamente, há uma dinâmica de troca de mercadorias e serviços entre elas.

A imagem 31 é um dos cards de divulgação da Feira. Durante algumas reuniões de planejamento do evento, as intelectuais públicas questionaram se a presença da palavra **feminista** não limitava o público. Esse dilema ainda persiste e é um indício de que o movimento deseja construir estratégias de aproximação com a comunidade do bairro em sua totalidade, e o recorte de gênero apresenta-se como um obstáculo.

A fotografia 32 é o registro de uma das feiras. Barracas, que são cedidas pela prefeitura, ocupam a calçada e o pátio da sede do GMB. Como muitas produtoras e artesãs

oriundas de diversos municípios do estado do Pará vêm para a região metropolitana de Belém comercializar os seus produtos, as integrantes do movimento planejam preparar a casa para também terem a possibilidade de albergá-las.

Conforme a feira vai ganhando edições, ideias novas começam a surgir como a elaboração de questionários pela coordenação do grupo para traçar um perfil socioantropológico das produtoras que comercializam os seus produtos nos eventos do GMB.

As seguintes narrativas realizadas por uma participante da feira e também por uma intelectual orgânica do GMB apresentam elementos interessantes para pensarmos na identidade pedagógica Amefricana-Amazônida.

Para uma liderança de um grupo de Educação Popular do Benguí:

[...] a feira é uma forma de trazermos a consciência de quem somos, de onde viemos, da nossa ancestralidade [...] eu acho isso muito importante, porque a minha origem é indígena. E eu, por muito tempo, não entendia muito quem eu era [...] **afirmando essa minha identidade amazônida e como indígena é um processo educativo muito importante para as nossas gerações, para nós mulheres [...] não precisa que alguém de fora venha dizer quem nós somos. A gente precisa se reconhecer como sujeito de direitos, mas também reconhecer quem é que estava antes de mim [...]** Eu sou de Traquateua, uma terra indígena que inclusive tem cinco comunidades quilombolas reconhecida em 2002[...] e sete comunidades indígenas [...] (L.A-FEIRA DO GMB, 2022).

Em nossa interpretação, há indícios da demarcação de uma posição situada Amefricano-Amazônida nessa fala plural. O reconhecimento das transversalidades indígenas e diaspóricas na constituição das identidades e dos territórios presentes nos relatos destas intelectuais públicas demonstra que as mesmas consideram que o GMB é um espaço de articulação das resistências ativas que o ser mulher Amefricana-Amazônida dissemina.

De acordo com o pensamento gonzaleano (1988b p. 76-7):

[...] as implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos 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**, isto é, referenciada em modelos como a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-

fon. **Em consequência, ela nos encaminha no sentido de construção de uma identidade étnica** [grifo nosso]

São racionalidades, percepções e organizações de lutas que ultrapassam as fronteiras geográficas, culturais e etnográficas dos próprios territórios amazônicos. Quanto maior a diversidade de corpos, sotaques e conhecimentos maiores são as articulações.

Assim como as suas ancestrais negras e indígenas que construíram táticas de sobrevivência por meio das trocas culturais, elas desejam dar continuidade a estes intercâmbios para a sobrevivência do seu próprio *ethos*.

Em busca da ampliação da consciência da sua identidade, que é singular e ao mesmo tempo múltipla, no que diz respeito às transculturalidades, desejam o direito de se autodefinir, de obterem autonomia para determinar a materialização das suas resistências ativas, mas em comunhão, desde que sejam uniões com aquelas que compartilham a mesma posição situada que a sua.

Também surgiu o interesse, por parte das organizadoras, em realizar em entrevistas em formato de *podcast* entre as participantes do GMB, artesãs, agricultoras e consumidoras. A seguir acompanharemos a transcrição de dois *podcasts*, intitulados de *Fuxiqueiras da Feira*, que falam sobre cultura popular e a importância da feira enquanto um espaço de visibilidade da diversidade de mulheres que habitam os territórios amazônicos.

A pedagogia e também intelectual orgânica do GMB “A” comenta sobre o projeto:

[...] quanto medo que o patriarcado tem das mulheres que se comunicam! O fuxiqueiras é um *podcast* experimental, resultado dos nossos estudos de comunicação popular que ocorrem em nossos encontros **Fuxico de Comadre no Quintal** organizados pelo GMB [...] onde mulheres se reúnem para conversar, compartilhar nossas vivências, necessidades e desejos e aprender **com essa técnica ancestral de comunicação popular que é o Fuxico** [...] mulheres negras do norte e do nordeste criaram esse artesanato belíssimo que é o Fuxico, costuras a partir de retalhos. E, nesse momento em que elas se reuniam, era o momento em que elas poderiam traçar estratégias de sobrevivência. Compartilhar suas dores, conversar sobre as suas realidades, ainda que fosse sussurrando [...] E aí é óbvio que esse momento seria demonizado, criminalizado [grifo nosso] [...] (A.C-GMB).

Nesse primeiro *podcast*, a idealizadora do projeto explica o sentido da comunicação popular para as resistências ativas experimentadas pelas mulheres amazônicas. Uma tecnologia ancestral de visibilidade das suas lutas e de escuta das suas vozes. Uma forma de olhar e debater os desafios da Amazônia a partir da posição situada da mulher amefricana.

Para Costa Júnior (2021, p. 192):

[...] é importante observar como o cotidiano é o lugar das micro-resistências [...] das insurgências pequenas e quase imperceptíveis; como o uso cotidiano de um recurso importante para desmistificar os aparatos tecnológicos (ao se incorporar ao uso diário o manuseio dessas tecnologias) e também como o cotidiano é a temporalidade em que vivencia a conexão com a espiritualidade afro-indígena brasileira [...]

O Fuxiqueiras é uma tecnologia ancestral popular que viabiliza a valorização cultural e o refinamento léxico das culturas e linguagens propagadas pelas comunidades amazônicas. Uma poderosa forma de comunicação que coloca as populações tradicionais no centro de narrativas que são verdadeiros documentos orais de suas lutas e pedagogias.

Apresentamos a seguir os relatos de duas participantes das feiras do GMB e que também participaram das gravações do *podcast*. A primeira é coordenadora de um Núcleo de Educação Popular no Bairro do Benguí e a segunda é professora de dança e esteve em uma edição itinerante do evento realizado em uma escola pública no bairro do Guamá.

Sou coordenadora pedagógica do Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis. Eu penso que a feira é algo inovador aqui no bairro [Benguí] é muito importante porque traz essa consciência ecológica, do desenvolvimento sustentável, de um alimento saudável. Eu acho que a gente precisa cuidar melhor da saúde e a feira proporciona exatamente isso: você saber o que está comendo, a qualidade desse alimento e principalmente conscientizar a sociedade que a gente precisa não só mudar os nossos hábitos alimentares, mas também criar uma consciência planetária de desenvolvimento para as atuais e futuras gerações [...] proporcionar a inclusão social, o acesso à arte, à cultura [...] (L.A-FEIRA DO GMB).

[...] sou mãe, universitária, educadora, pesquisadora das danças orientais árabes e trago as aulas de dança do ventre com uma temática mais terapêutica [...] a dança do ventre tem a ver com a política. **Fazer cultura é um ato político.** Por todo o contexto que a gente vem trazendo na nossa vida, sendo silenciada, uma cultura que nós temos desde [...] milênios antes de Cristo e sempre as mulheres sendo silenciadas pelos homens no poder. Eu costumo sempre contar a história das mulheres *Ghawazee*, ciganas do sul da Índia, e essas mulheres na rota das especiarias, século III, século IV antes de Cristo, elas vêm percorrendo todo o oriente médio até chegar à Ásia [...] e chega o momento em que elas chegam ao Egito e o vice-rei baniu as *Ghawazees* de lá pelo fato de que tinha festa e confabulação contra o reinado [...] até hoje nós sofremos esse silenciamento. E, mesmo que nós não falemos verbalmente, nós expressamos com o nosso corpo. Então a cultura, a dança são atos políticos [...] (C. FEIRA DO GMB, 2022).

Podemos identificar em ambos os relatos um sentido cultural na ótica *Kawaid*. Ou seja, a manifestação da cultura em sua totalidade, em meio às múltiplas dimensões

espirituais, comunitárias, econômicas, políticas, estéticas e éticas em contraponto à monocultura cinzenta do patriarcado.

A segunda educadora se remete às experiências de mulheres ciganas indianas, mostrando a importância de uma interpretação transcultural onde o ocidente branco e masculino não monopolize as narrativas. Por isso, para Gonzalez (1988, p. 74), “[...] nas nossas sociedades de racismo por denegação [...] a força da cultura apresenta-se como a melhor forma de resistência [...]”.

Os corpos racializados, na perspectiva das resistências ativas, se tornam instrumentos de lutas e protestos. Uma estético-política anticolonial que se rebela contra a tentativa de desumanização das corporeidades das mulheres que destoam do padrão de poder estético europeu e de uma feminilidade imposta pela bio-lógica.

No entanto, é importante destacar que o relato da professora de dança se refere ao Egito que foi embranquecido, e não ao *Kemet*, período em que essa civilização era ocupada por povos negro-africanos e que estava sob uma organização social matrilinear (E, NASCIMENTO, 2008).

Segundo Alfaya (2022):

Essas mulheres [dançarinas ciganas] faziam parte da vida cotidiana do Egito, até que em 1798 Napoleão Bonaparte chega e, por conta dos riscos que a atividade das *ghawazee* causava (favorecendo a formação de aglomerações que podiam gerar revoltas, influência negativa no trabalho dos soldados que passavam a noite com elas e até o risco de transmissão de doenças venéreas e miscigenação racial), elas foram proibidas de se aproximar dos acampamentos dos soldados franceses. No ano seguinte, em 1799, o ditador de origem albanesa Mohammad Ali é nomeado vice-rei do Egito com o apoio das autoridades europeias e com a promessa de modernizar o país. Em 1834, por conta de pressões religiosas e políticas, Mohammad baixa um decreto que bane as *ghawazee* do Cairo e elas são obrigadas a migrar para a Região Sa'idi (também chamada de Alto Egito, ao sul do país) [grifo nosso].

Por isso a necessidade de um exercício de reparação histórica da ciência, a fim de não cairmos nas armadilhas das histórias distorcidas do brancocentrismo. Assim, pensamos que uma perspectiva de cultura popular não pode negar o conhecimento científico desde que ele não seja um instrumento de terrorismo cultural, mas de promoção da veracidade das narrativas negras e indígenas, para não cair em um populismo perigoso e que alimenta o supremacismo branco. Ficamos, assim, com a pertinente provocação de A. Nascimento (2009, p. 206): “[...] seria a ciência social elaborada na Europa ou nos Estados Unidos tão universais na sua aplicação? Os povos africanos conhecem na própria carne a falaciosidade do universalismo e da isenção dessa ‘ciência’”.

O próximo relato é realizado por uma professora de uma escola pública e ressalta, em nossa interpretação, o protagonismo das organizações populares da disseminação dos conhecimentos escolares.

[...] sou professora do quarto ano de uma escola pública [...] trabalhar a segurança alimentar, alimentos processados, da qualidade dos alimentos, não só a qualidade, mas a falta deles. E que as nossas crianças têm uma cultura de utilizar muito industrializado. Então uma feira como essa [GMB] é uma feira que eu considero muito importante, não só por essa prática, mas também por ser uma interação com a comunidade. A nossa comunidade daqui do Guamá que é tão carente aumenta a importância dessa feira não só pela temática da agroecologia, mas também pela cultura de valorização do trabalho das mulheres que tanto fazem a comunidade e esse país crescer [...] a nossa comunidade tem uma influência muito forte da cultura ribeirinha, tem crianças que só ficam na cidade na escola, e depois retornam para outros interiores e comunidades das ilhas [...] (F.L –FEIRA DO GMB, 2022).

Nesse sentido, podemos aferir que as ações pedagógicas do GMB nas escolas públicas são tanto intencionais quanto não formais e que muitas vezes ocorrem simultaneamente. Construindo redes com as comunidades que residem nas periferias e com as populações oriundas das regiões das ilhas.

Ao mesmo tempo apontamos que a presença das Feiras nas instituições educativas formais aproximam as/os moradoras/es do bairro ao ambiente escolar. Os currículos, o projeto pedagógico e o corpo docente devem oportunizar não apenas a formação cultural e científica, mas também uma educação democrática e cidadã, podendo contar com os movimentos sociais e organizações populares para o cumprimento dessa tarefa.

Além disso, este relato demonstra que as Feiras do GMB não se resumem apenas à comercialização de produtos orgânicos e artesanais. Rodas de conversa, manifestações artísticas e poéticas, oficinas e atividades pedagógicas com as crianças também estão no planejamento desse evento de economia solidária.

A educadora coloca em relevo o protagonismo do debate agroecológico em um contexto de corte de verbas para a educação, do desmonte de muitas políticas importantes como o conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional importante plataforma de participação popular no combate à fome e do Programa Nacional de Alimentação Escolar, que exigia que a produção agrícola familiar fosse a principal fornecedora de alimentos para as escolas públicas.

Estudos mostram que muitas crianças realizam a única refeição diária na instituição educativa, além de terem cestas básicas garantidas para as suas famílias. São “[...] 370 milhões de crianças e adolescentes em todo o mundo – muitos dos quais dependem da merenda escolar como uma fonte importante de sua nutrição diária”

(UNICEF, 2021). No entanto, ao longo dos últimos quatro anos, as indústrias alimentícias passaram a abastecer com produtos ultraprocessados o cardápio escolar brasileiro. Por isso não apenas a qualidade, mas também a quantidade foi drasticamente reduzida.

Por conta do agravamento da insegurança alimentar, GMB, em parceria com o Movimento de Trabalhadoras Rurais Sem Terra-MST estão articulando uma ação chamada de **Banquetaço**.

A imagem 33 é o registro do encontro do GMB com o MST para planejar o banquetação. O retrato que aparece na sequência é o Assentamento Abril Vermelho, que fica próximo do município de Santa Bárbara. O território foi castigado pela monocultura do dendê por mais de uma década. Hoje, sob os cuidados das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais, tornou-se um importante *locus* de cultivo de alimentos orgânicos através da agroecologia e da agricultura familiar.

Imagem8: Reunião sobre banquetação com liderança do MST.

Imagem 9: Visita ao assentamento Abril Vermelho.



Fonte: Arquivo pessoal do GMB, 2022.



Fonte: Arquivo pessoal do GMB, 2022.

De acordo com o planejamento inicial, a atividade deveria ocorrer ainda no mês de outubro de 2022. No entanto, por conta do período eleitoral, as organizadoras decidiram adiar para o primeiro semestre de 2023.

A proposta inicial é a organização de uma mesa com as representações do GMB, MST, SECOM-Secretaria de Comunicação e a SESMA-Secretaria Municipal de Saúde de Belém para falar sobre agricultura urbana, alimentação escolar e segurança alimentar e nutricional.

Uma oficina de medicina natural e manipulação de alimentos a ser ministrada pelas mulheres do MST também está na programação. Segundo uma das idealizadoras da proposta e intelectual orgânica do MST, a ideia é “assumir a questão da miséria e da fome que as pessoas dentro da periferia estão tendo com respeito às suas interpretações sobre eleição e alimentação” (B, 2022).

O grupo considera que esta proposta é ousada e desafiadora, pois pretende alcançar as pessoas que se encontram em uma situação de miséria extrema e que residem em quadrantes dominados pelo tráfico de drogas no bairro.

Por isso, outra intelectual orgânica do coletivo fez a seguinte reflexão:

[...] a gente precisa ter controle de que a gente não tem comida para todo mundo. Então, nesse sentido, a gente tem que demarcar um lugar fechado. A gente ir para um local onde a economia que rola é o tráfico de drogas, que é a economia que gira ali, é mais difícil para a gente, a gente precisava estar melhor preparada. Mesmo que seja em um ambiente fechado, em um local desses como o **Paulo Freire** [uma das comunidades do bairro], a gente não tem controle. Se for aqui no GMB e aí vai ser aqui dentro, a gente tem mais condições de ter controle e também a gente pode fazer como a gente faz com as cestas: vem galera do **Paulo Freire**, vem galera do **Mangueirão**, vem galera da **Piçarreira**, **vêm mulheres solas, negras, que estão cuidando sozinhas da sua família é esse o nosso critério. E aí a gente dilui mais [abarcando outros lugares]** [grifo nosso] (R, 2022).

O grupo compreende que sem uma articulação com outros movimentos sociais e organizações populares tanto na capital quanto no interior do estado tal projeto seria inviável, o que reforça as conexões locais e planetárias nos territórios amazônicos tecidas pelo GMB e que apresentam uma identificação com a lógica do **Bolo-so**.

Ao compartilhar o protagonismo desta ação com o MST, entendemos que o grupo demonstra reconhecer que este último assume a vanguarda de combater a fome através de uma alimentação orgânica, livre de agrotóxicos e que fura a bolha do agronegócio.

O diálogo com o poder público também é crucial. O GMB compreende a importância de cobrar das autoridades governamentais a ampliação e funcionalização de políticas educativas que revertam o quadro de miséria, abandono e ausência de saneamento básico gravemente presentes na realidade das populações periféricas. Consideramos, portanto, que o grupo tem um pé em práticas pedagógicas politizadas e outro na política institucional, mas sendo vigilantes para que o movimento permaneça apartidário.

Sobre o sentido de organização política, Gonzalez (2018, p. 372):

[...] a respeito das sociedades em organização política, **se parte da perspectiva europeia-ocidental** onde uma organização política significa comando-obediência, uma relação de poder que passa muito no sentido da violência. **Classificam, então, as sociedades indígenas brasileiras como sociedades sem estado, etc. Isto é um etnocentrismo violento, o que existe, na verdade, é um outro modo de se organizarem politicamente** [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018 [1990], p. 372).

Em nosso entendimento, essa reflexão se estende para todas as comunidades tradicionais amazônicas. O combate à opressão, ou seja, ao que Lélia denomina de etnocentrismo violento perpassa pela disputa de espaço em uma esfera política predominantemente branca e masculina, cuja única política afirmativa por ela legitimada é a do branqueamento.

Os últimos quatro anos representaram um retrocesso na história da política do país sem precedentes desde a redemocratização. Por isso manifestações, greves, assembleias e fóruns povoaram principalmente o ano de 2022, momento em que, graças à chegada das vacinas, as medidas restritivas adotadas por vários países com a finalidade de conter a pandemia foram suspensas. O GMB esteve presente em todos esses atos.

As fotografias 35, 36 e 37 documentam a participação do GMB no 08 de março. Os coloridos cartazes são confeccionados em oficinas que sempre ocorrem nas vésperas de cada manifestação política com o intuito de mobilizar o maior número possível de pessoas.

Imagem 10: Atos e manifestações.



Fonte: Arquivo pessoal do GMB, 2022.

Imagem 11: Atos e manifestações.



Fonte: Arquivo pessoal do GMB, 2022.

Imagem 12: Atos e manifestações.



Fonte: Arquivo pessoal do GMB, 2022.

Imagem 13: Divulgação da roda sobre a importância do voto.



Fonte: Arquivo pessoal do GMB, 2022.

São participações importantes e que configuram as resistências ativas tecidas pelo GMB. Todavia, consideramos que essas manifestações ganham mais sentido e vigor por conta dos processos educativos que ocorrem no interior do grupo e que por isso podem e devem ser potencializados.

Destacamos uma roda de conversa que foi organizada no mês de outubro de 2022, em pleno período eleitoral. Candidatas a deputadas de distintos partidos de natureza progressista foram convidadas para dialogar com as mulheres do bairro a fim de debater as suas propostas políticas que envolviam importantes temas como o direito à creche, violência e desemprego.

O card correspondente à imagem 38 foi um convite para esse ato político dentro do próprio movimento, um interessante processo de aquilombamento e reflexão sobre o papel das organizações populares na política institucional.

Oportunidade que consideramos valiosa no sentido de ampliar a visão pedagógica da política enquanto um componente que interfere diretamente no cotidiano das comunidades empobrecidas e racializadas, demonstrando didaticamente a importância do voto consciente, além de apresentar orientações a respeito de como se proteger de supostos crimes eleitorais, como o assédio moral e a compra de votos.

Sobre o protagonismo político, Gonzalez (2018 [1985], p. 260).

[...] a negra luta por seus direitos e está à frente dos movimentos, as comunidades carentes contam com sua garra para melhoria [...] nós passamos para a sociedade a capacidade de lutar e a resistência que temos contra duas ideologias, o racismo e o sexismo.

Lélia Gonzalez (2018 [1985]) aponta também que a ausência de um maior número de mulheres racializadas ocupando espaços de decisão na política partidária tem uma ligação com a necessidade de sobrevivência; mesmo aquelas que conseguem se eleger ainda sofrem com a invisibilidade e com a omissão de suas pautas.

É o desenvolvimento da habilidade de interpretar na integralidade os fenômenos capitalistas, racistas e patriarcais que fortalecem as reivindicações e estratégias de luta. Os atos políticos são imprescindíveis, mas perdem o sentido se não forem acompanhados de processos pedagógicos de sistematização e reflexão. Por isso Gonzalez (2018, p. 365) critica as teorias feministas e o seu “[...] o pseudo-conhecimento das lutas da mulher negra, dada a reprodução de categorias que, de tão aprisionantes, acabam por revelar um desconhecimento real dessas lutas [...]”.

5.7 As mulheres do GMB têm cor? As rodas como uma ferramenta de reflexão e visibilidade da “outra da outra”

Consideramos que as rodas estão entre as ações mais importantes do GMB, pois são as que possuem o maior potencial para alcançar as mulheres das classes populares do bairro do Benguí e de outros espaços periferizados da região metropolitana de Belém. Como abordamos no início desta seção, há uma epidemia de depressão no bairro onde o GMB está localizado.

O adoecimento mental é uma epidemia e está diretamente relacionada à misoginia e ao racismo estruturais. Teixeira e Paiva (2021, p. 3) apontam que os serviços ofertados pelos Centros de Atenção Psicossocial-CAPS, em sua maioria, ignoram as:

[...] questões relacionadas à violência contra mulheres e seus efeitos sobre o adoecimento mental delas, havendo uma lacuna tanto em relação às práticas desenvolvidas nesses serviços, quanto em relação à literatura no campo da saúde mental, a qual privilegia como cenários de investigação as unidades básicas de saúde, serviços específicos e unidades de urgência e emergência.

No entanto, esse quadro é ainda mais agravado quando a saúde mental da mulher negra ocupa o centro do debate. O adoecimento mental sofrido pelas mulheres racializadas é fruto de:

[...] um fenômeno híbrido resultante da combinação do racismo e do sexismo. Tais experiências, denominadas de microagressões raciais de gênero, também incluem processos de marginalização, silenciamento e objetificação vivenciado por essas mulheres [...] levando a uma supressão das emoções e vivência de efeitos negativos em sua saúde mental que diferem daquelas experienciadas por mulheres brancas [...] (MARTINS; LIMA; SANTOS, 2020, p. 2).

As mulheres negras representam a parcela do público que participa das rodas. A mediadora é uma psicóloga branca e isso reflete na escolha das temáticas muito focadas no enfrentamento ao sexismo.

Ainda que essas discussões sejam valiosas, tais como o enfrentamento à violência contra a mulher, a sobrecarga proveniente do acúmulo das tarefas domésticas e profissionais, bem como os desafios da maternidade, em nossa interpretação, em muitas ocasiões não foram ressaltadas as transversalidades com os debates raciais.

Para Gonzalez (2018 [1991], p. 388):

[...] a dimensão racial que está presente em tudo e você não pode fingir que ela não existe. Mas não há dúvida de que existe um setor do movimento de mulheres que está preocupado com a questão racial [...] **o que eu percebo é**

que o nosso cultural nos dá elementos muito fortes no sentido da nossa organização enquanto mulheres negras [...] [grifo nosso].

As rodas são mensais, ocorrendo nas manhãs de sábado. Dinâmicas são elaboradas para estimular as mulheres a compartilharem suas histórias, problemas e exemplos de superação. Uma forma de criar uma importante racionalidade comunitária bordada a partir do ponto zero da posição situada da mulher negra e indígena.

Como as fotografias 39 e 40 mostram, grande parte do público que as frequentam é formado por mulheres pretas e pardas. As participantes podem levar as suas/seus filhas/os, pois o movimento organiza um espaço recreativo que chamam de *curumim*.

Em uma das atividades cuja temática foi o cansaço físico e mental proveniente do acúmulo de tarefas domésticas, notamos a ausência de uma reflexão sobre a cor dos corpos das domésticas que cuidam dos lares das mulheres brancas.

Sarris, Filleti e Cardoso (2020, p. 20) apontam que é uma profissão predominantemente ocupada por mulheres negras:

[...] observou-se que o emprego como doméstica exige muitas horas de trabalho semanais (a participação das empregadas com registro que trabalham mais do que 40 horas semanais é maior do que a do total do Brasil); é muito mal remunerado (em termos absolutos e relativos); é **ocupado predominante por mulheres negras que, por sua vez, recebem ainda menos do que as mulheres brancas pelo mesmo trabalho**; é realizado por mulheres que são chefes de famílias, ou seja, cujos rendimentos ainda têm que ser repartidos por mais pessoas nos domicílios e podem ser a única fonte de remuneração monetária do domicílio; é realizado por mulheres majoritariamente de alta idade, o que permite supor não ser esse um emprego eventual e nem apenas o primeiro emprego dessas mulheres e, por fim, é uma categoria de trabalho que ainda está quase que totalmente à margem da legislação trabalhista, excluindo essas mulheres dos direitos trabalhistas, da justiça do trabalho, da fiscalização das condições de trabalho e da previdência social [grifo nosso].

A cada nova sessão da roda, captávamos os mutismos com relação às vivências e problemas que permeiam o cotidiano das mulheres negras. Em nosso entendimento, é crucial uma abordagem psicológica antirracista; um rumo que as atividades psicossociais do grupo começaram a tomar no mês de novembro de 2022, quando as relações étnico-raciais começaram a ser o palco dos debates.

As fotografias nos levam a acompanhar um movimento de aquilombamento intersubjetivo. Mulheres negras passam a enxergar umas às outras enquanto seu próprio espelho. À medida que consolavam as dores alheias, também aprendiam a encarar as chagas abertas que o racismo finca em suas subjetividades.

Diferente das outras rodas, essa foi mais intimista, cadeiras coladas umas às outras e de muito exercício de escuta por parte das intelectuais públicas brancas. Ver uma mulher negra ditando o ritmo dessa ciranda foi arrebatador.

Imagem 14: Debate sobre as relações étnico-raciais. Imagem 15: Debate sobre as relações étnico-raciais.



Fonte: Arquivo pessoal do GMB, 2022. Fonte: Arquivo pessoal do GMB, 2022.

Imagem 16: Debate sobre as relações étnico-raciais.



Fonte: Arquivo pessoal do GMB, 2022.

A intelectual negra Wellingta Macêdo foi convidada para mediar essa roda. Após a exibição de um vídeo, as participantes debateram sobre os conceitos de racismo estrutural, consubstancialidade de raça, classe e gênero, autodeclaração, colorismo e o genocídio da população negra.

Os relatos das mulheres negras ganharam prioridade. A posição situada da mulher negra e indígena se tornou um importante instrumento didático para que as mulheres brancas problematisassem os privilégios da sua branquitude.

Denúncias de práticas racistas no seio dos movimentos de esquerda, discriminação racial tanto no trabalho quanto no ambiente familiar e o desejo de aprofundar os estudos sobre o colorismo constituem alguns componentes de uma breve síntese sobre esse processo formativo extremamente necessário.

Se as mulheres negras ainda não possuem o merecido protagonismo na política, tal situação se deve ao fato de os grupos progressistas ainda estarem ancorados ao mito da democracia racial.

Nesse aspecto, Gonzalez (2018 [1980], p. 277) problematiza sobre a manipulação que sofrem as mulheres de base:

[...] ou “populares” como simples massa de manobra para a aprovação de suas propostas (determinadas pela direção masculina de certos partidos políticos). Mas, por outro lado, muitas feministas adotam posturas elitistas e discriminatórias em face dessas mulheres populares [...]

Com relação ao mercado de trabalho, se as mulheres negras ainda correspondem à maioria das trabalhadoras domésticas, é porque o mercado de trabalho ainda não abriu mão da “boa aparência,” alimentando o privilégio das características fenotípicas brancas como a principal exigência de contratação, independente da qualificação profissional.

Uma das senhoras que participou da roda, disse que uma amiga negra tem dificuldades de desenvolver o seu trabalho que exige interação com o público porque sofre com pesadas agressões raciais, sobretudo na região metropolitana de Belém.

Outra participante da roda, denunciou que seu casal de filhas/os sofre constantemente com abordagens policiais, a ponto de serem agredidas/os pelas/os agentes de segurança em suas próprias casas.

Uma das fundadoras do grupo, professora negra, contou que um de seus alunos negros de uma escola pública, na década de 1980, foi acusado de furtar um relógio em uma rede de lojas de Belém. Todavia, no mesmo horário do suposto crime, ele estava casando em um município próximo.

A certidão de casamento, no entanto, não foi suficiente para inocentá-lo. Ela detalhou como o ajudou a ir embora para outro estado com a companheira e a família, demonstrando que em matéria de racismo as dicotomias entre mulheres e homens não são tão cristalizadas como os feminismos ortodoxos apregoam.

Consideramos que este contexto vai ao encontro da problematização que Gonzalez (2018[1988], p. 364) faz sobre o feminismo branco:

[...] a revolução só pode se dar através da radicalização da luta entre homens e mulheres. **Vale notar que esse tipo de afirmação caracteriza toda uma tradição ideológica não só profundamente deformadora, bem como extremamente dicotômica: a do macho opressor versus a fêmea oprimida. A dialética não tem lugar nesse tipo de perspectiva** [grifo nosso]

Outra intelectual orgânica do GMB, também negra, e com a tonalidade da pele não retinta, confessou que sempre sentiu uma angústia em não conseguir um espaço para falar sobre as questões raciais dentro do coletivo.

Chegou até mesmo a procurar ajuda nos grupos de pesquisa nas universidades a fim de buscar orientações sobre a autodeclaração, mas não encontrou nenhum que negritasse as suas dúvidas. “Daí a grande distância que o separa [feminismo] da realidade vivida por milhões de mulheres negras deste país e a sua grande proximidade do modelo ariano de explicação (GONZALEZ, 2018[1988], p. 363)”.

Diante desses arrebatadores depoimentos, D., a principal liderança do movimento, alegou que o coletivo vai priorizar formações pautadas nas relações étnico-raciais, a fim de que o enfrentamento ao racismo se materialize na totalidade do coletivo. É um movimento protagonizado pelo GMB de realocamento para a posição situada da mulher negra, indígena e amazônica.

6-AS AMEFRICANAS VÃO FALAR DO SEU PONTO ZERO AMAZÔNIDA

Nesta última seção, as 5 intelectuais públicas do GMB compartilham as suas narrativas de vida, viências educativas, concepção de feminismo e de educação, suas impressões sobre as ações político-pedagógicas da organização popular e as especificidades de ser mulher na Amazônia.

A seguir, um quadro-síntese com os seus perfis profissionais e étnico-raciais. As suas identidades foram preservadas com nomes fictícios.

Artemia	Sankofa	Ajá	Aya	Iansã
Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga
Parda	Negra	Parda	Parda	Negra

6.1-Trajatória de vida e simbiose entre exploração, dominação e opressão nas Amazônias

Biografias amazônidas que revelam uma historicidade cuja reparação histórica está em marcha. São trajetórias de vida que ratificam a corporificação das tríplexes opressões de raça, classe e gênero em uma região martirizada por explorações, dominações e opressões de distintas matizes.

Sankofa é uma educadora negra que foi, assim como a sua família, assombrada pelos conflitos agrários no território.

Era em Mãe do Rio. Na verdade, eu não era de assentamento. **Eu fazia parte das discussões pelo direito à moradia, pelo direito da Terra** [...] Eu era do movimento de discussão da luta pela terra, porque o meu pai, na década de 1960, ele conseguiu uma grande área de Terra em uma localidade [...] na estrada do Acará [...] Tinha briga por parte dos donos, dos **fazendeiros, que vão empurrando, empurrando o agricultor familiar, porque eles querem, na verdade, se apropriar da terra, acabar com a cultura familiar** e nós estávamos no meio dessa grande confusão e aí o meu pai foi chamado para o sindicato e eu fui com ele, para o sindicato rural e lá para o sindicato rural a gente começou a fazer parte das reuniões do Movimento Sem Terra-MST. Ele viu o sindicato como forma de um suporte e aí a gente começou a ir para os assentamentos e a gente começou a participar das discussões [grifo nosso] (SANKOFA).

A partir das narrativas de vida das intelectuais públicas que fazem parte do GMB, especificamente 5 pedagogas, fazemos um exercício de compreensão a respeito de que forma o capitalismo branco desfigura uma geografia epistêmica, transfronteiriça e multirracial como a Amazônia.

O pai de Sankofa, seduzido pela promessa do perverso lema “Amazônia: terra sem homens [mulheres] para homens [mulheres] sem terras” (GONÇALVES, 2001), não imaginava que o sonho de ter uma modesta propriedade para plantar seus víveres custaria a sua vida e a de sua própria família.

Macêdo Luiz (2023) está certo ao enfatizar que o êxodo de pessoas não brancas e empobrecidas rumo ao lendário vazio demográfico que era a Amazônia a partir da década de 1960, levadas pelo sonho de darem um novo rumo para as suas realidades sofridas e corroídas pelo sistema escravocrata moderno logo se transformava em pesadelo: massacres e desaparecimentos começavam a assombrar as suas realidades, cujos fantasmas eram de carne e osso, pertencentes a famílias poderosas e mestres em orquestrar milícias. Uma verdadeira mancha indelével no território amazônico que provou a sua capacidade de resiliência mesmo após o início da abertura política, sendo a maior evidência da combinação explosiva entre escravização, capitalismo branco e colonialismo.

Prossegue Sankofa com o seu relato:

Mas aí houve uma situação em que houve um conflito de terras. Houve uma confusão lá do fazendeiro e nessa confusão, uma das meninas foi morta [...] **Ela Foi morta por conta de briga de terra e daí tem uma sequência de mortes [...] uma espécie de ‘cala a boca.’** Aí foi uma sequência de morte que eu estava no meio dessa confusão e eu era professora do estado, e depois me envolvi com o movimento ‘Sem Terra [MST]’ [...] Se você olhar de modo generalizado, eu não tinha nada a ver com a causa. Mas se você olhar especificamente, eu tinha a ver sim, porque os filhos dos agricultores eram meus alunos, então eu fazia parte daquele movimento e aí veio a greve em 1984. E aí entrei na greve com força total e ia à manifestação fazer movimento de rua para conseguir dinheiro e trazer o movimento com os professores de lá e eu fazia parte desse grupo. E no meio do movimento, eu passei a tocar em um assunto que era intocável, não sei de onde eu tirei coragem para tocar no assunto [os conflitos agrários]. De onde tirei coragem para tocar no assunto? E aí, por conta disso, é que eu passei a ser ameaçada, **ameaçavam na escola, na porta de casa, deixavam bilhete para mim.** Os fazendeiros... era um de sobrenome “Truman,” na época, o dono da fazenda, não sei nem se ele ainda é vivo. **Mas ele era um dos homens que me assediava, me assediava com ameaça de morte.** Quando eu vi que eu seria a próxima vítima mesmo, eu fugi, vim embora para Belém [grifo nosso] (SANKOFA).

Em nossa interpretação, Sankofa caminha em direção da concretização do saber-fazer de uma intelectual militante (RATTS, 2022), pública (RIOS; KLEIN, 2022) ou a interpretação mais profunda do que seria o binômio educação e política de Paulo Freire (SOCOCUGLIA, 2009), pois trata-se de uma professora cuja politicidade não é panfletária, mas engajada em denunciar a violação aos direitos humanos sofridas/os pelos familiares de seus/suas estudantes.

O maior exemplo de que seus conhecimentos e sua experiência docente estavam à serviço das populações oprimidas é o fato de a educadora utilizar um ato grevista, uma ação política cuja natureza é voltada exclusivamente para os interesses da classe trabalhadora assalariada, para denunciar a opressão proveniente dos conflitos agrários na Amazônia, a ponto de colocar a sua própria vida em risco.

Com esse gesto pedagogicamente corajoso, Sankofa mostra para suas/seus colegas de profissão que a dominação era uma exclusividade das relações entre o patrão e o trabalhador de carteira assinada. Ao passo que para a maior parte da população amazônica, negra e indígena, tal como ela, havia a total aniquilação dos direitos essenciais para a sobrevivência humana dentre eles: alimentação, moradia e educação de qualidade. Sankofa, perante um grupo de professoras/es que lutavam por melhores salários, desmascarava, assim, a face branca e masculina do capitalismo.

As violências e ameaças sofridas pela intelectual pública confirmam as interpretações de Gonzalez e Hasenbalg (1982) que contrastavam com as teses de sociólogos como Florestan Fernandes que afirmava ser o racismo um fenômeno anacrônico, que destoava da sofisticação de um Brasil que estava se modernizando.

Segundo Lélia Gonzalez (2018, p.65):

[...] Um dos legados concretos da escravidão **diz respeito à distribuição geográfica da população negra, isto é, à sua localização periférica em relação às regiões e setores hegemônicos.** Em outras palavras, a maior concentração da população negra ocorre exatamente **no chamado Brasil subdesenvolvido, nas regiões em que predominam as formas pré-capitalistas de produção com sua autonomia relativa** [...] o racismo – enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas [...] é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classe e no sistema de estratificação social [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018, p.65).

A narrativa da coparticipante não deixa dúvidas de que o racismo é o principal alicerce do capitalismo branco. É impossível falar em desenvolvimento socioeconômico no Brasil sem problematizar as hierarquias raciais. O que impede o fortalecimento e a união da luta de classes é a dificuldade em reconhecer que até mesmo as populações

brancas empobrecidas se beneficiam com a discriminação racial (RIOS; KLEIN, 2022). Estamos falando da tríplice opressão de raça, classe e gênero que desfigura realidades multirraciais como a Amazônia.

Ao sofrer com sistemáticas violências simbólicas por parte dos latifundiários da região, a narrativa de Sankofa mostra que nem a sua profissão era capaz de protegê-la; a cor da pele vinha primeiro. Afinal, quem iria se importar com o assassinato de uma mulher negra? Sem alternativa, a intelectual pública é obrigada a migrar para a capital, demonstrando os motivos que levaram à consolidação de um problema crônico nas megalópoles: o inchaço populacional. Assim como ela, milhares de pessoas foram forçadas a abandonar suas casas, famílias e profissões impulsionadas por ameaças explícitas de criminosos do agronegócio que se fortalecem à medida em que percebem que estão blindados por uma impunidade garantida pelo próprio estado.

Acompanhem os seguintes alarmantes dados:

No que tange à violência no campo, no primeiro semestre de 2022, foram registradas 759 ocorrências Brasil, envolvendo 113.654 famílias. Desse total, 601 casos foram por conflitos por terra, 105 por conflitos pela água, 42 por conflitos trabalhistas (41 casos de trabalho escravo e 1 caso de superexploração), 10 envolveram conflitos em tempos de seca e 1 em área de garimpo [...] A disputa por terra atinge em mais de um terço as e os indígenas (34,66%), seguidos por quilombolas (23,1%), sem-terras (12,45%), posseiras e posseiros (10,83%) e assentadas e assentados (8,3%), entre outros [...] No primeiro semestre de 2022, a CPT registrou 74 mulheres vítimas de violências em conflitos no campo. Os principais tipos de violência contra as mulheres nesse período foram a ameaça de morte, com 21,62% do total, seguida de intimidação, com 18,92%, e tentativa de assassinato com 10,81% (ANDES, 2022).

Os dados divulgados por essa reportagem são horripilantes. A Amazônia Legal, que corresponde a mais de 50% do território brasileiro e abarca o estado do Pará, concentra o maior contingente de mortes, intimidações e prisões no campo. Um ambiente ainda mais hostil e torturante para as mulheres e meninas negras e indígenas.

Tamanho racismo e misoginia estão objetivados nas explanações de Sankofa, mostrando que o fato de ter um diploma e um emprego de carteira assinada não a pouparam de se tornar invisível perante o poder público. Nenhuma autoridade governamental a indenizou por toda violência psicológica e patrimonial que sofreu ao se tornar, ainda que inconscientemente, uma defensora dos direitos humanos e principal testemunha de sistemáticas chacinas na Amazônia.

Como consequência, inúmeras foram as dificuldades que ela teve que enfrentar, ainda que fosse considerada uma excelente professora e que cumprisse exemplarmente os seus deveres profissionais:

O único bem que eu tinha era um guarda-roupa, e eu vendi o guarda-roupa para comprar a passagem e eu pensei: eu vou guardar dinheiro para comprar comida esses dias até a sair a minha transferência, porque eu tinha pedido a transferência, mas nada de sair. **A minha transferência já havia saído, mas estava na mão da diretora, ela engavetou.** Aí eu vim assim mesmo sem transferência. Aí chegando aqui eu consegui com que a transferência saísse aqui em Belém **e invadi um terreno ali atrás do Pedro Teixeira (conjunto Pedro Teixeira),** lá eu fiz um barraquinho e fui morar. Aí eu comprava comida, mas era feita na casa do meu irmão, porque eu trabalhava de manhã e de tarde e eu não tinha como fazer a minha comida, comia ou almoçava na escola, **era o início da escola cristã [...]** e jantar eu jantava a merenda da escola. Final de semana eu comia na casa do meu irmão com o dinheiro que eu tinha levado. **Foi um tempo muito difícil para mim, mas eu consegui vencer** [grifo nosso] (SANKOFA).

Uma professora diplomada relata que precisou vender um guarda-roupa para custear as suas passagens, “invadir um terreno” e depender da merenda da escola para não morrer de fome. Ou seja, se os latifundiários não conseguiram apagar a sua existência, o racismo estrutural se encarregou de impedir o acesso a elementos essenciais para uma digna.

violências raciais que nem a escola deixava de praticar ao negar a transferência de Sankofa para outra cidade, embora soubesse que ela estava ameaçada de morte. Percebemos os mecanismos traiçoeiros utilizados pelo racismo para perseguir os corpos negros: uma intelectual, com nível superior completo, relata que necessitou se apropriar de um pedaço de terra, tornando-se uma invasora, situação que não é proveniente de um desvio de caráter, mas da tentativa de resistir a uma lógica opressora que perpetra a tríplice discriminação de raça, classe e gênero. Sankofa mostra que os corpos negros confinados na zona do não ser amazônida, não vivem, mas sobrevivem, independente do seu grau de escolaridade e da profissão que exercem.

Portanto:

[...] a afirmação de que todos somos iguais perante a lei, assume um caráter nitidamente formalista em nossa sociedade. **O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas** [grifo nosso] (GONZALEZ, 1988b, p.73).

Outro aspecto importante identificado no relato de Sankofa é o papel contraditório da escola, impulsionado por infindáveis duelos epistemológicos. A instituição educativa, da qual a intelectual pública trabalhava em Mãe do Rio, manifestou todos os indícios de que estava afinada aos interesses dos latifundiários, dando continuidade à série de assédios morais e violências simbólicas desencadeados pelos fazendeiros da região contra Sankofa em meio a uma relação orgânica entre projeto educativo e feição social que atendem ao coronelismo.

Na contramão, ao chegar à capital, a primeira instituição que a acolheu foi uma escola cristã conhecida por seu trabalho social e engajamento político em prol das comunidades tradicionais na Amazônia. Isso mostra que o jogo de xadrez geopolítico fascista e capitalista branco e patriarcal pode encontrar no território do saber formal propagado pela educação intencional um grande aliado ou verdadeiro adversário, a partir do momento em que esta última escolhe servir ou não aos interesses de classes populares, completamente deslocadas de suas humanidades.

Por isso não podemos subestimar as dimensões antropológicas e ideológicas do processo educativo, o qual deve proporcionar às populações amazônicas a oportunidade de compreenderem e capturarem a gênese de projetos genocidas como os conflitos agrários a fim de enfrentá-los política, juridicamente e epistemologicamente. Nesse sentido, os espaços educativos escolares necessitam ser disputados e são uma exigência tanto de aldeias quanto de comunidades tradicionais, a exemplo do projeto de educação quilombista proposto por Abdias Nascimento (2009).

Sobre a desumanização avassaladora ocasionada pela violência no campo, Sankofa compartilha o relato de experiência de seu irmão:

A gente não tinha força [...] porque a gente não tinha dinheiro, não tinha poderes [...] o meu pai vendeu o terreno dele porque ele era muito perseguido, o meu pai ficava no meio das fazendas. A gente não podia escoar a nossa produção, era uma luta muito grande para o carro entrar e pegar a nossa produção [...] o meu irmão, com 9 filhos-porque pobre faz muito filho porque passa fome-tinha um terreno que era a coisa mais linda, com um Igarapé de água muito bonita. O meu irmão abandonou tudo porque o fazendeiro o ameaçou de morte. Primeiro foi lá oferecer dinheiro pela terra dele. Ele disse que não ia vender porque se fosse vender, o que ele iria dar para os filhos dele? Aí ele foi umas três vezes, na terceira vez foi ele e mais dois fazendeiros, falando que iam comprar as terras que estavam no entorno [...] ‘o senhor só tem uma saída: o senhor vai produzir, vai vender para sustentar a sua família, mas só tem uma questão: se a nossa cerca romper, e o gado entrar na sua roça, o senhor não pode reclamar, porque nós queremos fazer um bem para o senhor, nós queremos comprar a sua terra. O senhor pega esse dinheiro

e vai trabalhar em outro lugar.’ E o meu irmão falou para ele: **‘me indique um lugar onde não tenha fazendeiro que aí eu vou comprar uma terra. Porque quando eu vim para cá, eu vim com o meu padrinho, só éramos nós, agora vocês estão todos aqui perseguindo a gente [...] eu vou ter o mesmo problema que eu tenho com vocês.** O gado rompe a cerca, pisa na mandioca, no feijão, no arroz, e quando eu for colher, eu não tenho mais nada [...] na quarta vez eles foram todos armados para botar o meu irmão para correr de lá [grifo nosso]

O meu irmão disse que não ia sair, se eles quisessem que matassem [...] esse é o pensamento machista dele, mas não era o pensamento da mulher dele. E ela disse que ia embora com a roupa do corpo, que não ia ficar para esperar matarem os filhos dela [...] eles vieram embora de lá com a roupa do corpo, de caminhão até Santa Maria, de lá eles pegaram outro caminhão, chegaram aqui em Belém e foram lá para o Sideral (SANKOFA).

É evidente que em uma Amazônia incrustada em um estado brasileiro perversamente racista, uma boiada vale mais do que as vidas negras e indígenas. Desde que esteja alimentado, não importa se o “gado de grife” vai destruir a modesta produção agrícola de famílias das quais a humanidade é esmagada pela “boiada do agronegócio.”

Quando o irmão de Sankofa diz: “me indique um lugar onde não tenha fazendeiro que aí eu vou comprar uma terra,” demonstra o óbvio: a abolição da escravização não impediu que os corpos negros deixassem de permanecer em uma condição de eterna expropriação e serventia. Ainda que ele tivesse dinheiro para “comprar outro lote” sempre seria um forasteiro em “terras brancas,” tendo que escolher entre perder a vida pela bala, pela fome ou corroendo a sua saúde em meio a um regime de trabalho análogo à escravização.

Ao fugir com a sua família em um caminhão e só com a roupa do corpo, a sua sentença de morte foi lançada: tentar sobreviver na área urbana passava a ser uma teimosia, pois já possuía a consciência de que a sua existência, bem com a de suas/seus nove filhas/os nunca foi tolerada em um país que se diz desfrutar do mito da democracia racial e que no ano de “celebração” do centenário da abolição da escravização, testemunhou amargamente o então presidente da época, José Sarney, em um pronunciamento nacional, dizer que ousava a crer que havia racismo no Brasil.

Sobre a mentalidade racista que acompanha a história da nova república independente das distintas matizes ideológicos, o ilustre Cardoso (2014, p.255) está coberto de razão em sua avaliação sobre a fala do político supremacista branco:

[...] penso que a hipocrisia tem um ranço que deixa as palavras assim bem pegajosas. Vejo ainda grande dose de corrupção e perversão moral no sujeito [Sarney] que se esforça para transformar a opressão racial e o racismo em

harmonia, ausência de conflitos, nobreza e generosidade das elites. As imagens apontam para o velho paraíso racial.

A saga de Sankofa e de sua família demonstra que estamos distantes de um paraíso racial. Os conflitos agrários na Amazônia, verdadeiros genocídios, cristalizam-se pelo negritado fato de que mais da metade de sua população é negra, portanto, vista como não humana. Será que se as políticas de branqueamento tivessem priorizado o norte do país, os nacionalistas liberais teriam a coragem de derramar o “nobre sangue dos imigrantes europeus” na Amazônia?

Imprescindível reconhecer que as pessoas negras que ocupam as favelas, as atuais senzalas, nas grandes megalópoles e sofrem com a violência policial diariamente, um dia já foram senhoras das suas terras, abastecidas de alimentos provenientes da agricultura familiar e abrigadas em moradias dignas, ainda que modestas; hoje, estão em condição de refugiadas em seu próprio território.

A mais-valia cultural e ideológica proveniente da explosiva combinação entre o racismo cultural e o mito da democracia racial mostra que embora tivesse o diploma de professora, Sankofa passou pelas mesmas violências agrárias que o seu irmão sem escolarização completa.

Com a palavra, uma intelectual pública amefricana-amazônida, que conhece a realidade socioambiental da região por ter sofrido todas as opressões que traduzem o culturicídio que o colonialismo derramou por todo Atlântico:

o negro está ocupando a terra porque precisa, e a intenção do fazendeiro só é uma: enriquecer. Ele não cria gado de corte para alimentar o povo brasileiro, ele cria o gado de corte para ficar rico. **A mesma coisa é o agronegócio que não alimenta o brasileiro, mas o estrangeiro** [grifo nosso] (SANKOFA).

Tal face perversa da realidade amazônica contraria as expectativas de cientistas sociais que culpabilizavam a baixa qualificação profissional para a justificar a dificuldade que a população negra encontra na tentativa de adaptar-se a um Brasil que estava se modernizando. Era, assim como hoje, preciso desfigurar as mentes da população amefricana, às custas de “requi[que]ntadas teorias eurobrancas, a fim de levar a população brasileira a um nefasto consenso: o problema do Brasil era e é a pessoa negra.

Na reflexão de Lélia Gonzalez (1988, p.71):

racismo se constituía como a ciência da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), **na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação, que viria a ser não só o referencial das classificações triádicas**

do evolucionismo positivista das nascentes ciências do homem, como ainda hoje direciona o olhar na produção acadêmica ocidental [grifo nosso] (GONZALEZ, 1988, p.71).

Quantas teorias da educação não foram produzidas a partir do racismo científico? Streck (2004), ao refletir sobre a recepção da pedagogia moderna rousseauiana na América Latina, aposta que não nos identificaríamos com o Emílio e nem tampouco com o seu ídolo, Robinson Crusoe, mas com o sexta-feira, indígena que é escravizado pelo personagem branco. Procurando complicar a análise do estudioso, perguntamos: que América Latina? A branca mestiça ou a Amefricana?

A visão utópica de Rousseau para o nascimento da república e da preocupação em realizar um experimento educativo que preparasse as pessoas para serem cidadãos em um contexto de pré-revolução foi a mesma quimera que inspirou José Martí a dar prosseguimento ao motim cubano enquanto dezenas de afro-cubanos/os foram violentadas/os pelos mesmos revolucionários que clamavam por liberdade como debatemos na seção teórica.

Streck (2004) também menciona que a inconfidência mineira estava afinada com os ideais instituintes do contratualista francês, eclipsando outras lutas importantes como a revolução de búzios. A ideologia do branqueamento subsiste até mesmo na produção científica dos intelectuais progressistas mais bem intencionados.

A seguir, Sankofa mostra como a ideologia do branqueamento devastou os laços afetivos de sua família multirracial, levando seus pais, avós e irmãos/ãs a serem cooptados por uma ideologia do branqueamento que leva a um processo de adoecimento psíquico da população afro-brasileira, Amefricana e Amazônida.

6,1-A questão da discriminação racial não começa na escola, começa na família

Vimos no tópico anterior uma sucessão de violências físicas e simbólicas contra os corpos negros e a sua estreita ligação com a manutenção e ampliação dos conflitos agrários no estado do Pará. Agora, buscando realizar uma tessitura entre as relações políticas, sociais e educativas e a realidade afetiva de uma família multirracial, temos a intenção de mostrar como as desigualdades estruturais podem ser ainda mais desveladas quando acionamos os mecanismos do inconsciente, sem que para isso seja necessário avultar a subjetividade em detrimento das propriedades essenciais infraestruturais.

Começamos pelo pungente relato de Sankofa: “A questão da discriminação racial não começa na escola, começa na família:”

a questão da negritude, a questão do racismo, **a gente tem que começar pelo racismo estrutural**, porque **a questão da discriminação racial não começa na escola, começa na família**. A minha mãe era negra, filha de negros escravizados e indígenas- escrava com índio- **o meu pai negro, mas sempre eu sempre fui discriminada, tanto que eu não tinha nome na minha família**, o meu nome era ‘xarota’ [apelido depreciativo]. O papai só me chamava de ‘pés de lagarto,’ ele nunca chamava pelo meu nome. Eu era muito discriminada dentro de casa, dentro da minha própria família. **A minha irmã só me chamava de ‘pretinha,’ ‘macaquinha,’ era com esses termos que eu era tratada dentro da minha própria família** [grifo nosso] (SANKOFA).

Impossível não ler estas palavras sem perceber que elas estão eivadas de uma carga absurda de violência. Sankofa, desde criança, não conhecia outra forma de tratamento a não ser a desumanização que começava pela negação de seu nome. O “eu não tinha nome na minha família” era sinônimo de não ter o amor materno, o carinho paterno e que refletiam no comportamento discriminatório da própria irmã que tinha a pele mais clara.

Sankofa deixa pistas que atestam que a sua família é multirracial ao dizer que a avó e o avô maternos eram negra e indígena respectivamente. Esta é a realidade de uma boa parte das famílias brasileiras.

Segundo a literatura especializada, as relações inter-raciais iniciaram-se no Brasil, no âmbito da vida privada, desde os primórdios da colonização – principalmente a partir do estupro e de outras formas de violência cometidas por “homens brancos” portugueses contra “mulheres negras” ou “indígenas”. O censo de 1960 apontou que, naquele ano, 8% dos casamentos eram “inter-raciais” no País. Em 2010, esse porcentual saltou para 31%. Ou seja, quase um terço das uniões matrimoniais realizadas no Brasil acontecem entre pessoas que se autotransferem como sendo de “raças diferentes”. “O fenômeno é muito comum entre as classes mais pobres, porém raríssimo entre as classes ricas [...] (JORNAL DA USP, 2010).

O estudo ainda aponta que o racismo somado ao afeto na intimidade dos lares é uma especificidade do Brasil. Países que viveram o *apartheid* como Estados Unidos e África do Sul, tal como debatemos na seção teórica, não apresentam esta particularidade, pelo menos não de maneira tão incisiva como no painel nacional.

Lélia Gonzalez (1935-1994), embora não tivesse se referido às hierarquias raciais que invadem a intimidade dos lares multirraciais, já se preocupava em delimitar os contrastes entre o racismo presente em nações que foram verdadeiros experimentos sociais da segregação e o contexto brasileiro que ainda encontra dificuldade para “furar a bolha” do mito da democracia racial.

De acordo com as palavras da própria autora:

retomando a outra forma de racismo, a de segregação explícita, constata-se que seus efeitos sobre os grupos discriminados, **ao contrário do racismo por denegação, reforça a identidade racial dos mesmos**. Na verdade, a identidade racial própria é facilmente percebida por qualquer criança desses grupos. **No caso das crianças negras, elas crescem sabendo o que são e sem se envergonharem disso**; o que lhes permite desenvolver outras formas de percepção no interior da sociedade onde vivem [...] [grifo nosso] (GONZALEZ, 1988, p.74).

Sobre uma proposta pedagógica-política oposta ao conceito de menticídio, apresentamos as reflexões que Lélia Gonzalez faz sobre o processo de conscientização das hierarquias raciais que geram o reconhecimento da negritude, agência e valorização da autoestima de intelectuais que viveram nos Estados Unidos e África do Sul e de outras regiões do continente africano:

[...] que se atente, no caso, para os quadros jovens dos movimentos de liberação da África do Sul e da Namíbia. Ou, então, para o fato de o Movimento Negro-MN nos Estados Unidos ter conseguido conquistas sociais e políticas muito mais amplas do que o MN da Colômbia, do Peru ou do Brasil, por exemplo. Por aí se entende, também, porque Marcus Garvey, esse extraordinário jamaicano e legítimo descendente de Nany, tenha sido um dos maiores campeões do Pan-africanismo ou, ainda, porque o jovem guianense Walter Rodney tenha produzido uma das análises mais contundentes contra o colonialismo-imperialismo, demonstrando com a Europa subdesenvolveu a África [...] (GONZALEZ, 1988b, p.74).

No Brasil, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento envenena até as dinâmicas familiares e seus (des)afetos. Em meio a subjetividades esfaceladas pelo “sortilégio da cor,” como armazenar energia para assumir os embates políticos? Ainda que seja uma intelectual pública com um engajamento político extraordinário, Sankofa carrega a saudade de uma infância que não viveu. Por estas terras “famosas pela cordialidade,” até a amorosidade é privilégio da branquitude.

A investigação realizada pela psicóloga social Lia Vainer Schucman (2017) mapeou distintas formas de violência racial, indo desde a negação da negritude dos membros de pele retinta até casos extremos de agressões tanto físicas quanto verbais por parte de seus familiares. Essas últimas se enquadram na situação de racismo vivenciada por Sankofa em sua própria casa. Portanto, Sankofa descobriu-se negra a partir de apelidos e adjetivos depreciativos que vinham de seus pais e de sua irmã.

Assim como a infância e as relações parentais afetivas foram retiradas de Sankofa pelo racismo, milhares de crianças e jovens negros não têm o direito de ser vistas/os como tais e sofrem rejeição em seus próprios lares. Em suas memórias, A. Nascimento (1914-

2011) lembra que havia um menino negro e órfão em sua turma quando frequentava o ensino primário que ia para escola desnutrido, com vestimentas modestas e muito doente.

Tamanho o espanto do pensador negro quando presenciou a criança sofrendo agressões físicas da mãe de um estudante no meio da rua, enquanto pessoas transitavam indiferentes diante de tamanha crueldade, sem demonstrarem nenhum indício de perplexidade. Assim, paradoxalmente, ainda que convivesse com uma família numerosa, podendo coabitando com o pai e a mãe, Sankofa, assim como a criança lembrada por Abdias era órfã de uma família viva.

Nos perguntamos: como uma menina negra pode se proteger de uma país cruelmente racista se os seus próprios pais nem ao menos faziam questão de chamá-la pelo próprio nome? Que referência de humanidade essa criança poderia ter? As suas primeiras memórias a levaram a acreditar que era uma pessoa sem valor, a naturalizar todas as formas de violência e silenciamento que irá experimentar na vida adulta. Esta é a deseducação e o mentecídio (WOODSON, 2018) sofridos pelas populações negras e que vão se perpetuando de geração em geração. Diante disto não há nenhuma dúvida: as infâncias no Brasil são brancas!

Sankofa compartilha mais detalhes importantes sobre a sua família multirracial, começando pelo pai:

O papai, a gente só dá aquilo que a gente recebeu, [...] a tia que criou ele, porque a mãe dele morreu de parto, batia muito nele. O papai foi embora de casa com 6 anos de idade. Ele foi morar em uma roça, dormia em cima do arroz, se expondo à cobra, rato [...] porque a tia que acolheu ele batia nele. **E ela dizia que batia nele para ele aprender a não ser ladrão; a ser gente.** Se você passar a mão na cabeça do meu pai, é cheia de buraco [...] **com 6 anos vai embora de casa, se propõe a capinar uma roça para poder ganhar um prato de comida [...]** [grifo nosso] (SANKOFA).

Já na idade adulta, Sankofa demonstra que compreende toda a lógica de dominação e violência parental que sofreu ao tomar consciência de que o pai havia sofrido as mesmas agressões e discriminações raciais. Por isso ela diz “a gente só dá aquilo que a gente recebeu.” O pai da intelectual pública reproduziu em sua relação com as/os filhas/os, especialmente as/os de pele retinta, os mesmos abusos que experimentou durante a fase da sua vida que deveria corresponder à infância.

Percebemos também que a ideia de estigma, de mancha indelével desfigura ainda mais as mentes e a saúde mental das populações afrodescendentes, pois as cores das suas epidermes são associadas a desvios de caráter e de moral duvidosa.

Quando a tia-avó de Sankofa justificava as agressões contra o seu pai afirmando que era para ele aprender a não ser ladrão, nos remete à reflexão que Lélia Gonzalez faz sobre a palavra ladino, etimologia que o eurobranco adotou como sinônimo de preguiçoso, vagabundo e marginal para se referir às populações afro-brasileiras e originárias que passaram por uma colonização Ibérica.

A formação histórica de Portugal e Espanha se deu no decorrer de uma luta plurissecular (a reconquista), contra a presença de invasores que se diferenciavam não só pela religião que professavam (Islã) [...] sabemos que não só os soldados como o ouro do reino negro de Ghana (África ocidental) tiveram muito a ver com a conquista moura da Ibéria (ou Al-Andulus) [...] **desnecessário dizer que, tanto do ponto de vista racial quanto civilizacional, a presença Moura deixou profundas marcas nas sociedades Ibéricas (como, de resto, na França, Itália etc). Por aí se entende porque o racismo por denegação tem, na América Latina, um lugar privilegiado de expressão**, na medida em que Espanha e Portugal adquiriram uma sólida experiência **quanto aos processos mais eficazes de articulação das relações raciais** [grifo nosso] (GONZALEZ, 1988, p.73).

Assim, vemos que o racismo estrutural brasileiro se alimenta da [neg]ação por parte da população brasileira da sua ladinidade, pois acreditamos que somos (ou queremos ser) branca/os e “civilizadas/os” como os latinos (brancos mestiços), e não os ditos (pelas más línguas do colonizador) selvagens e corruptos como os ladinos. Como afirma Lélia, a partir do momento em que as brasileiras e brasileiros começarem a legitimar e a ter orgulho de sua ladino-amefricanidade o racismo começará a se desestruturar. Em outros termos, aí reside a importância de “[...] compreender como esse tipo específico de racismo pode se desenvolver para se constituir na forma mais eficaz de alienação dos discriminados [...]” (GONZALEZ, 1988, p.73).

Ora, vemos que a educação supremacista branca ou a deseducação da/o negra/o não nega a corporeidade, pois utiliza o corpo retinto e que perturba a branquidade latina como zona de experimentos das mais perversas formas de castigos contra as populações não brancas, naturalizando não apenas uma pedagogia da opressão simbólica, mas sobretudo do flagelo.

Tortura-se os corpos negros para que possam ser purificados, adestrados, civilizados, já que a sua suposta má índole, comprovada a partir das variáveis levantadas por uma pseudociência moderna, está no DNA da/o não branca/o. Não importa a idade, seja criança, mulher ou idoso/a, a educação deve ser pela dor, para atestar que são apenas capazes de emitir, urros, grunhidos e nada mais, nada de pretuguês, de pensamento. Deixemos a conclusão dos raciocínios e a boa retórica para nós, as/os brancas/os, com os nossos corpos saudáveis e com a candidez da brancura. Afinal, já nascemos imaculados.

Nesse sentido, a educação supremacista branca e opressora provoca não apenas o epistemicídio (CARNEIRO, 2022), mas a aniquilação da própria humanidade, forçando os corpos não brancos a emitirem apenas gemidos. O verdadeiro ranger proveniente da fome, do trabalho compulsório e das chibatadas é a prova de que o mentecídio começa na dilaceração da carne negra.

Por isso concordamos com Sueli Carneiro (2022, p.18) que a biopolítica não se resume ao dispositivo de sexualidade como pensava Foucault (1926-1984), pois aqui no Brasil impera o dispositivo de racialidade que define quem morre e quem vive (ou sobrevive) a partir da coloração da epiderme.

Se o sexo, conforme Foucault mostra em História da sexualidade, é o demarcador de uma verdade sobre o sujeito que define a sua normalidade ou anormalidade, a raça é, em meu entendimento, outro demarcador para a apreensão dessa verdade; por meio dela se evidencia o valor de cada agrupamento humano, a medida de sua humanidade, a normalidade de cada qual. Assim, o saber sobre o negro é considerado como prática discursiva de diferenciação social segundo a racialidade, que permite a distinção social de cada indivíduo por discursos de raça produzidos no interior de relações de poder

Ainda para Carneiro (2022) negar que a democracia racial é um mito tem sido uma estratégia bem-sucedida utilizada por nós, brancas e brancos, para impedir que o debate sobre o racismo avance. Ainda estamos agarradas/os ao discurso cínico de que a diversidade e a cordialidade latino-americana impera na América do Sul, embora corpos negros sejam asfixiados em porta-malas, mulheres não brancas acima de 70 anos levem socos no rosto e na barriga e jovens negros sejam amarrados, tal como se fazia no pau de arara- uma das mais conhecidas técnicas de tortura do regime ditatorial- simplesmente porque furtou duas caixas de chocolate, crimes cujo valor não chega a 30% do salário-mínimo. Perante tal realidade grotesca, não há dúvida de que é o mito da democracia racial que dá embasamento para que juízas caucasianas digam, na forma da lei, que não houve tortura em nenhum dos casos anteriormente citados.

Assim, o racismo por denegação nos leva a entender o porquê de um pai negro ser violento e maltratar os filhos de pele retinta, bem como o fato de policiais negros participarem de episódios de homicídio e de tortura contra as populações não brancas, pois juntamente com a mais-valia cultura e ideológica há o deslocamento psicológico, a distorção de sua identidade, cultural e autoestima, propriedades essenciais que identificamos na descrição que Sankofa faz a respeito da relação de sua mãe com a sua avó materna:

A mamãe era uma moça muito bonita, segundo o povo que falava, e **a vovó tinha muita inveja da mamãe**. E fazia a mamãe ir 4 ou 5 vezes no meio do Igapó, apanhar folha de açaí porque ela era bonita. E quando a vovó ia para os cantos com ela, todo mundo olhava para a mamãe e não olhava para ela [...] a vovó a mandava pegar folha de Guarimã e ela ia vender [...] **a minha mãe era negra de pele clara, o cabelo era liso, então era vista como branca**. E o cabelo era bem comprido, abaixo da bunda e **isso incomodava muito a vovó** [grifo nosso] (SANKOFA).

Ao falar sobre a sua mãe e a sua avó materna, Sankofa aborda a temática do colorismo, demonstrando que existem muitos tons de negritude. A avó da intelectual pública era de origem africana e casou-se com um homem indígena. Os cabelos lisos e a pele negra mais clara conferiam à mãe de Sankofa uma branquitude em meio a uma família predominantemente retinta.

O sentimento de inveja que a mãe depositava sobre a filha diz muito do sofrimento decorrente do deslocamento psicológico que vivenciava, fazendo-a não aceitar a sua negritude. Em resposta, castigava a “filha branca” por tomar o conhecimento de que ela teria uma vida mais fácil, alcançando oportunidades que a ela sempre foram inacessíveis. A tonalidade mais clara da epiderme da mãe de Sankofa confere a ela uma espécie de salário simbólico, uma espécie de trunfo em meio a uma vida eivada de dificuldades.

O debate sobre o racismo epidérmico é ainda mais complexo quando violenta famílias constituídas por distintos tons de negritude. Ou seja, ainda que não seja caucasiana, quanto mais uma pessoa se aproxima das características fenotípicas brancas, maiores serão as suas chances de ser aceita no universo da branquitude, embora sempre exista a possibilidade de sofrer alguma forma de discriminação.

Percebemos que a relação entre Sankofa e sua mãe terá uma tensão que todavia se desenvolve na contramão que essa última experimentava com a avó da intelectual pública. A mãe, de pele clara e cabelos lisos, todavia não branca, discrimina a filha negra por conta da concentração acentuada de melanina na pele.

Outra propriedade essencial que se destaca neste excerto é o sentido eurobranco de estética: a beleza está condicionada à brancura da pele. O único motivo que leva a mãe de Sankofa a ser a detentora de uma beleza excepcional é o fato de não ter a epiderme escura e dos cabelos não serem crespos.

Para Carneiro (2022, p.4):

o ideal de branqueamento não está abandonado; é imposto ao imaginário social pela cultura dominante através da exibição permanente de seus símbolos, que expressam os seus sucessos materiais e simbólicos como demonstração de superioridade “natural”, cotejados sistematicamente com os símbolos de

estigmatização da negritude — seu contraponto necessário. Os meios de comunicação, “para retratar a pobreza, a miséria, a delinquência, o analfabetismo, a ignorância, a indigência humana, são pródigos em exibir pessoas negras. E, para assegurar o mito, promove-se uma integração minoritária e subordinada de negros que não correspondem aos estereótipos consagrados nas imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, em especial nas imagens publicitárias; o que pela excepcionalidade reitera a regra discricionária.

Por isso Lélia Gonzalez (1935-1994) falava da importância da estético-política dos corpos negros, da valorização da negritude e dos cabelos crespos. A primavera da rosa negra começa com a restauração da autoestima das mulheres não brancas, passo fundamental para que acendam a chama do reconhecimento da riqueza epistêmica do saber-fazer das suas experiências.

Dando continuidade ao seu relato, Sankofa vai mostrando como o racismo e o colorismo vão atravessando de modo visceral a sua família multirracial:

O ‘melhoramento genético’ é visível na minha família, o embranquecimento natural, quando [...] um filho sai mais claro e aquele filho vai se relacionar com outro e vai sair mais claro ainda. O pai da minha filha era indígena, aí ela já nasceu com a pele clara, amarelada...e ela já se relacionou com outro, também indígena e claro. Uma irmã minha é clara, mas tem o cabelo bem crespo. **O meu pai não registrou a minha irmã de pele clara porque dizia que não era filha dele, sendo que o nosso avô era indígena e tinha a pele amarela. Tinha um tio branco, do olho azul, e o meu avô nunca disse que não era filho dele [...] não me tolera porque eu sou preta, mas não registrou a outra porque era branca.** [...] a minha irmã fez o registro por conta própria [...] isso é uma grande confusão na família [...] isso incomoda muito a minha irmã. **Ela fez faculdade, mas até hoje não pegou o certificado por conta disso [...]** [grifo nosso] (SANKOFA).

Como aponta Ynaê Lopes dos Santos (2022), diferentemente do período colonial, é no momento histórico correspondente ao Brasil Império que os diálogos científicos começarão a povoar as questões de fundo do debate racial. O processo de miscigenação começa a ganhar forma e será o lastro da ideologia do branqueamento. A “mistura de raças” era a aposta para alcançar o clareamento da população brasileira.

O racismo científico estava muitas vezes escancarado no pensamento social brasileiro, que buscava saídas possíveis e eficientes para “salvar” o país. Não restavam dúvidas da histórica composição multirracial da população brasileira. Desde a proposta de Von Martius, **a miscigenação havia se tornado oficialmente a cara do Brasil** – e esse era justamente o problema: **a cara do Brasil precisava mudar.** Nomes importantes da intelectualidade da primeira república apostavam no embranquecimento da população brasileira por meio da imigração [...] o cruzamento entre brasileiros negros e mestiços com europeus brancos resultaria no embranquecimento do Brasil [...] **o embranquecimento se tornou uma política pública,** defendido pelo mais

alto escalão político do país [...] o próprio presidente Hermes da Fonseca solicitou que o antropólogo João Batista Lacerda apresentasse o projeto no I Congresso Universal de Raças [grifo nosso] (LOPES d. SANTOS, p.8 2022).

Percebemos o entrelaçar das tríplexes opressões de raça, classe e gênero que uma nação que adotou a miscigenação como política pública de embranquecimento despeja na população negra. O pai de Sankofa, inebriado por um machismo exacerbado, não aceitava as filhas de pele muito clara por não obterem as características fenotípicas semelhantes à sua negritude. Paradoxalmente, ainda que ele inconscientemente buscasse mascarar essa [NEGA]ção, a mesma manifestava-se no semelhante desprezo pelas filhas e filhos de pele retinta.

O que é mais cruel? A recusa em registrar uma filha socialmente lida como branca, ainda que ela tivesse nascido com a cor da pele que os pais desejavam, ou ter nome do pai assinado na certidão de nascimento embora experimentassem a dor da ausência de uma presença afetiva paterna por serem filhas e filhos negras/os retintas? A simbiose entre racismo e afeto deixou eternas cicatrizes nesta família.

O resultado será um perverso histórico de exclusão social, educativa e desagência para muitos de seus membros, como a dificuldade em emitir documentos para a emissão de diplomas, ingressos em concursos públicos dentre outros, inviabilizando o acesso a inúmeros direitos, sobretudo os ligados à educação formal.

Assim como sua irmã que obteve dificuldades para obter a sua certificação após concluir o ensino superior, Sankofa também experimentará uma série de limitações na esfera da educação institucional e conseqüentemente na própria produção científica:

Tem uma outra questão que impede as mulheres negras de terem uma produção científica, por exemplo, produzir um livro, a produção literária... **A maioria das mulheres negras vêm de uma herança genética onde o pai saber ler pouco ou não sabe ler nada- analfabeto não letrado que a gente fala- e, como analfabeto não letrado, quando ele vai registrar a filha, ele esquece o próprio nome dele.** E essa é uma pedra de tropeço na hora de ela fazer o registro dela no **CNPQ, eu sou fruto de um erro desse.** O meu pai, quando ele foi me registrar, ele não soube dizer nem o nome dele e nem o nome da minha mãe, tanto que eu não tenho mãe e nem pai [...] Os nomes do meu pai e da minha mãe estão diferentes se comparados aos documentos, por isso eu nunca pude publicar nada meu. Pode ver que no CNPQ não tem nada meu publicado, nenhum trabalho acadêmico. É racismo estrutural, mas é fruto da ignorância daquela família também. Quando o fogo invadiu a delegacia de São Miguel do Guamá e queimou, porque era tudo junto delegacia e cartório [...] o rapaz botou fogo lá porque prenderam o irmão dele injustamente [...] o fogo entrou nos arquivos do cartório, queimou os livros e o livro onde estava o meu nome o fogo entrou [...] guardaram a página queimada em um saco plástico [...] conservou e

ainda dá para ler o meu nome. Quando eu fui tirar a segunda via da minha identidade, que eu precisei da certidão de nascimento [...] eu achava que o nome do meu pai estava errado na minha identidade, mas não, estava errado no livro [grifo nosso] (SANKOFA).

Inúmeros são os relatos semelhantes aos de Sankofa, muitos dos quais serão mapeados e sistematizados pela própria intelectual pública em seus estudos investigativos autodidatas, mostrando que o discurso meritocrático que impera nos circuitos acadêmicos brasileiros é uma verdadeira falácia. Durante toda a nossa vivência neste movimento de mulheres, pudemos testemunhar a inteligência, a surpreendente bagagem intelectual e o saber da experiência que Sankofa carrega em distintas áreas do conhecimento.

Não temos dúvidas de que Sankofa poderia publicar no mínimo umas três teses de excelências tão fabulosas que certamente este trabalho não seria páreo para a estatura delas. Um exemplo nato de uma mente brilhante que é invisibilizada no circuito acadêmico amazônico.

Ser uma intelectual negra é lutar todos os dias para aplainar os obstáculos erguidos pelo racismo estrutural. Ainda que diferentemente de seus pais tenha conseguido alfabetizar-se, problemas decorrentes na sua certidão de nascimento a impedem de assinar um artigo, nomear uma tese, coordenar um grupo de pesquisa, ou seja, vivenciar a plenitude de sua potência intelectual.

Os aparatos acadêmicos não estão interessados em romper com os pactos, complôs e rituais burocráticos que fazem Sankofa se sentir uma ignorante diante do notório saber branco, embora seja uma intelectual pública engajada, que direciona o seu conhecimento para as causas políticas, a ponto de arriscar a sua própria vida. Quantos trabalhos como este deverão ser escritos para que a universidade reconheça a força científica de uma pensadora negra como Sankofa?

Se Streck (2004) diz que devemos buscar “anti-Emílios” e “Sofias” para aprender com os mesmos, em nosso entendimento, devemos na realidade buscar mais Sankofas, educadoras amazônidas cujas biografias apresentam ingredientes robustos para pensar em teorias educativas inclusivas e antirracistas, elementos epistemológicos de uma pedagogia que abale as estruturas do supremacismo branco, sobretudo no núcleo das ciências sociais, onde o papel do trabalho pedagógico se traduz no exercício de fertilização de trajetórias científicas pedagógicas que respeitem o *ethos* amazônico.

No entanto, diante de tanta opressão e negação de direitos humanos basilares como a educação, Sankofa não se rende ao mentidicídio, a ponto de tornar-se uma

autodidata, criando instrumentos de investigação inovadores e que rompem com os manuais academicistas. Ora, não é Sankofa que precisa de uma universidade que só pratica o revisionismo histórico de seus ancestrais, são os centros de educação, detentores de uma excelência cada vez mais duvidosa, que necessitam do legado que ela está fertilizando, embora não admitam nutrir o pavor da repar[AÇÃO] histórica que esta intelectual pública realiza diariamente com disciplina e responsabilidade cognoscitiva, pois tal exercício é a chave para a falência do supremacismo branco academicista.

Por isso Lélia Gonzalez (1988, p.74) está coberta de razão quando afirma que:

A produção científica dos negros desses países do nosso continente tem se caracterizado pelo avanço, autonomia, inovação, diversificação e credibilidade nacional e internacional; o que nos remete a um espírito de profunda determinação, dados os obstáculos impostos pelo racismo dominante [...] **é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um povo étnico considerado “inferior.”** A dureza do sistema faz com que a comunidade negra se unisse e lutasse, em diferentes níveis, **contra todas as formas de opressão racista** [grifo nosso].

Portanto, como diria Rabaka (2009, p.134) “[...] a Africanidade ou negritude tem muito mais a oferecer às ciências humanas e sociais do que meramente seus aspectos experienciais e emocionais [...]” Nessa direção, Sankofa transforma o sentido de racionalidade para as populações Amefricanas- amazônidas com as suas investigações autodidatas.

aí ele [tabelião] disse: provavelmente o seu pai era um homem da roça, quando ele veio lhe registrar, **diante da autoridade do cartório, ele ficou nervoso e não soube dizer o nome dele e o nome da sua mãe.** Aí eu tive que fazer como estava na original. Depois disso, eu fui à biblioteca pública procurar quantas famílias tinham com a mesma situação e eu encontrei livros e livros [...] mães que receberam o nome da família adotada, mas às avessas, o nome da família era um, e eles colocaram outro nome [...] por exemplo: Manoel Gonçalves da Silva, quando a criança negra é registrada, só deixa o Silva, porque é um nome comum. E criam um nome fictício para o último nome. **É uma forma de segregação** [grifo nosso] (SANKOFA).

Este excerto mostra que há uma segregação racial no Brasil cuja linha imaginária é constitutiva à (pseudo)abolição da escravização. A mais-valia cultural e ideológica se materializa em mecanismos que confinam as populações não brancas à zona do não ser, como a atitude de intimidar pessoas negras que ainda estão se alfabetizando quando vão registrar os nomes das suas filhas e filhos. Sankofa conta que o episódio da emissão de

sua certidão ocorreu no período do regime ditatorial, então provavelmente seu pai se sentiu intimidado na presença de funcionários militares fardados, um retrato de um Brasil dominado pelo capitalismo, autoritarismo e patriarcado brancos.

Além dos inúmeros casos de violência obstétrica que ocorrem principalmente em hospitais públicos, o primeiro ímpeto das autoridades governamentais contra uma criança negra é a alteração do nome de sua família. Assim, ainda que na idade adulta essa pessoa tenha uma documentação do ponto de vista formal, aos olhos do estado, da educação e da sociedade ela será invisível.

Trata-se de formas simbólicas de violência racial que constituem o imaginário jurídico, político e educativo do país:

[...] em face da resistência dos colonizados, a violência assumirá novos contornos, mais sofisticados; chegando, às vezes, **não parecer violência, mas “verdadeira superioridade.”** Os textos de Fanon ou de um Memmi demonstram os efeitos da alienação que a eficácia da dominação colonial exerceria sobre os colonizados [grifo nosso] (GONZALEZ, 1988b, p. 71).

O caminho investigativo autodidata leva Sankofa a compreender o sentido estruturante do racismo. O incêndio que destruiu o cartório onde se encontrava a sua certidão de nascimento foi fruto de um protesto contra uma ordem de prisão irregular de um homem negro, negritando o lugar que a pessoa negra ocupa em uma sociedade de castas raciais.

Um apartheid por denegação que deixou muitas cicatrizes nos corpos, mentes e almas não apenas em Sankofa e em sua família, mas em mais da metade da população brasileira que é predominantemente negra.

A intelectual pública prossegue com as suas memórias:

Aí vai passando a graduação, a pós-graduação-eu fiz três pós-graduações- tentei até entrar no mestrado, eu ainda não consegui, **mas eu ainda vou entrar... Mas aonde você vai, você tem essa percepção, não tem jeito [racismo]. E para mim é a questão estrutural. É o próprio sistema que leva a isso, porque a minha mãe era preta, mas ela dizia mesmo que eu não gostava de preto. O meu pai até hoje tem rejeição com o meu irmão que é negro igual a eu [...]o meu pai até hoje não aceita o meu irmão, ele não aceita o meu irmão porque ele é preto. Sabe como ele chama o meu irmão? Esse rapaz, ele nunca diz meu filho [...] porque o meu irmão é preto, e o meu pai é preto da cor do meu irmão. Agora, por que que as pessoas pretas recusam outros pretos? Porque o sistema mostra para eles que o preto é feio. É o sistema que faz isso [grifo nosso] (SANKOFA).**

Ao enfatizar que “o sistema mostra para eles [pessoas negras] que preto é feio,” Sankofa condensa o conceito de racismo por denegação. As suas experiências autodidatas a levam a pensar no desejo de seguir uma carreira acadêmica sem vaidade, para além dos interesses econômicos ou da mera aquisição de “status social”.

Assim como Sankofa, que perturba a cristalização de uma ciência branca que enxerga as realidades das pessoas negras e indígenas como laboratórios de experimentos antropológicos funcionalistas, perpetuando uma relação cognoscitiva linear entre o pesquisador (homem branco) e o objeto, Carneiro (2022, p.11) lembra de importantes nomes de intelectuais não brancos que reviraram a ciência do avesso:

a primeira voz dissonante que emerge nessa arena discursiva é a de Guerreiro Ramos, que reivindica o lugar de sujeito na reflexão desse campo [produção da verdade sobre a racialidade dominada], a partir da situação de pertencimento à racialidade subalternizada. Antes dele, Luiz Gama expressa outro momento de autoafirmação como sujeito no debate e na reflexão abolicionista em que se acha implicado. Gama tem por seguidor, no século XX, a figura insurgente de **Abdias Nascimento, cuja vasta produção teórica nunca obteve, no Brasil, o devido reconhecimento, embora esteja internacionalmente situado entre as grandes referências do panafricanismo**. As reações a esses pensadores negros (todos com baixa visibilidade no campo dos estudos raciais) **são exemplos que mostram que a posição de sujeito reflexivo pleno é historicamente negada**, como a reivindicação negra é descartada [...] Ari Lima aponta os limites e **as contradições em que se enreda o intelectual negro no espaço acadêmico: esse espaço seria uma possibilidade de negar a inferioridade intelectual atribuída ao negro, um espaço de confronto dessas ideias consagradas ou apenas uma estratégia de assimilação?**[grifo nosso]

A intelectual pública, ao decifrar as engrenagens que constituem a engenharia do racismo, por meio de excursões independentes nas bibliotecas, se conscientiza de que sem a educação e ao acesso ao conhecimento mais elaborado, é impossível interromper o mentecídio proveniente das enfermidades psíquicas desencadeadas pelas relações raciais [nega]ATIVAS. “Tudo na vida é válido. O sofrimento, a decepção, a construção com o outro, a gente só não pode construir nada sozinho, porque eu acho que não faz sentido não fazer parte do coletivo” (SANKOFA).

Apostamos que o seu saber-fazer da sua experiência a protegeria de qualquer tentativa por parte do academicismo branco de assimilação ou de mentecídio perante a história de suas ideias. Todavia, as universidades ainda insistem na tese de que pessoas como Sankofa padecem de uma inferioridade intelectual, inclusive os centros catedráticos que se dizem defensores dos conhecimentos tradicionais amazônicos.

6.1.2- O GMB começa com a minha história de vida: o desejo de fundar um movimento salvou as vidas de inúmeras mulheres

Artemia é outra importante intelectual pública, pedagoga e uma das principais fundadoras do GMB. Veremos que a história do movimento se mescla à sua própria biografia.

Acompanhemos o seu relato:

O GMB começa a partir da minha história de vida. Porque, como eu vim de muita violência, violência doméstica, **violência sexual, violência de menina pobre, de pobreza** [...] tudo que você possa imaginar... tudo que é tipo de violência eu sofri. Depois eu fui para casa de família, eu sofri violência em uma casa de família, que na época eu não sabia, como é que chama? Violência quando as pessoas te maltratam no trabalho? Assédio moral. **Eu não sabia ler e não sabia escrever e eu fiquei trabalhando em casa de família...** [grifo nosso] (ARTEMIA).

Este excerto descreve a realidade da maioria das mulheres pretas e pardas que vivem na Amazônia. Artemia não é uma mulher negra de pele retinta, tendo a consciência de que embora a sua trajetória estivesse eivada de muitas violências, consegue acessar privilégios que são negados a uma boa parte das mulheres amazônidas.

Vítima de violência sexual, sua narrativa de vida espelha uma grave realidade brasileira. No mês de julho de 2023, foi divulgada a edição de número 17 do anuário brasileiro de segurança pública, revelando que só em 2022 houve 74.930 casos no Brasil.

O levantamento considera casos de ocorrências que foram informados às autoridades policiais. Como nem todos são registrados, pode haver subnotificação. De acordo com a série histórica do Anuário, 2022 teve o maior número de registros. Um crescimento de 8,2% na comparação com 2021, quando foram 68.885 ocorrências. Segundo o Anuário, são cerca de 36,9 casos de estupro a cada grupo de 100 mil habitantes. 61,4% das vítimas que tiveram ocorrência registrada tinham no máximo 13 anos. De acordo com os dados, a maior alta se deu justamente entre estupros de vulneráveis, com 8,6%. Em 2021, foram 52.057 casos registrados, e, em 2022 passou para 56.829 (PAIVA; STABILE; HONÓRIO, 2022).

O mesmo levantamento apurou que as principais vítimas são mulheres não brancas e menores de 18 anos, dados que são compatíveis com o perfil das meninas que vão trabalhar como domésticas para terem uma oportunidade de estudar, já que vêm de contextos socioeconômicos extremamente vulneráveis como o caso de Artemia.

Por esse motivo, uma das propriedades essenciais que se destacam em sua fala é o trabalho doméstico, o qual, como aponta Rios e Klein (2022) é a prova da coexistência

entre o colonialismo, a escravização e o patriarcado. Artemia começou a trabalhar muito cedo, ainda com 8 anos de idade.

De acordo com o seu relato:

E uma das violências que mais me deu dor, mas também me deu coragem de falar sobre isso foi quando eu aprendi a ler sem saber que eu sabia ler. Eu tinha muita vontade de ler, e eu morei com uma família que a mulher me espancava muito. Um dia ela me deu uma surra que eu queria ir para o colégio e ela jogava as minhas roupas assim e eu tinha chorado. Eu não chorava barulhando, mas eu chorava de cair um poço, era assim meu choro. E eu acho que esse meu choro irritava muito, essa forma de chorar para dentro. E aí ela me bateu muito. De manhã, eu acordava 4 horas. Por que até hoje eu acordo 4 horas? Porque desde pequena, eu comecei a trabalhar com 8 anos de idade, desde essa idade eu acordo 4 horas da manhã. Eu me acordava 4 horas para dar conta de fazer o caribé³⁰ do dono da casa, o mingau das meninas e me arrumar para querer ir para a escola lá na colônia onde tinha escola porque eu tinha vontade de estudar e eu tinha vontade de ser professora, o meu sonho era ser professora. Ia para lá uma professora da colônia [grifo nosso] (ARTEMIA).

Oriunda de uma família numerosa e com escassos recursos financeiros, como mencionamos no parágrafo anterior, trabalhar como doméstica nas residências de famílias de classe média a fim de conseguir estudar ainda é uma prática habitual na geografia epistêmica da Amazônia.

Artemia foi exposta a todas as formas de violência. Um absurdo constatar que no imaginário social amazônico se naturaliza o fato de uma criança sofrer maus-tratos. Levada pelo desejo de concretizar o sonho de aprender a ler e a escrever, a intelectual pública manteve o silêncio, sem coragem para compartilhar o seu drama com os próprios pais, já que era impossível frequentar a escola sem trabalhar para uma família em extrema situação de vulnerabilidade econômica como a sua.

O trabalho doméstico tem como principal característica a hereditariedade (RIOS; KLEIN, 2022) e demonstra que a exploração não é apenas econômica, pois não se trata de péssimas condições laborais apenas, envolvendo ao mesmo tempo outras formas de exploração como a sexual.

Uma realidade cruel e que impossibilitou Artemia de viver uma boa parte da sua infância:

Lá [fazenda na patroa no interior do estado] eu sofri abuso sexual, tudo que você possa imaginar lá nessa casa. E depois

³⁰ Mingau de farinha.

[...] quando ela me pegou pelo braço, porque eu estava chorando, porque ela não me deixou ir para a aula, eu me arrumei todinha e ela disse que eu não ia. Como eu já tinha feito todo o meu serviço, eu fui para um toco que estava bem na frente do roçado, eu me sentei com a cara para o roçado e chorando e ela foi lá, eu só vi quando ela me pegou me braço, veio e se sentou em uma cadeira e me deu e ela só me largou quando a cadeira quebrou e eu voei para o mato e passei o dia inteiro [...] (ARTEMIA).

São corriqueiros os casos em que o trabalho doméstico é acompanhado do abuso sexual. Uma violência que é inflamada pela alienação dos corpos das mulheres, sobretudo negras e indígenas que são sexualizados. E, neste caso em específico, estamos diante de uma violência sexual infantil.

As violações aos direitos da criança são absurdas, sucessivas e múltiplas. Um único relato demonstra que uma menina de 8 anos foi submetida a um regime de trabalho análogo à escravidão, sofreu estupros por parte de um trabalhador da casa e ainda foi proibida de ir para a escola.

Isolada da área urbana e impossibilitada de se comunicar com a família, presenciamos um forte relato que espelha o drama de muitas meninas Amazônicas ainda na atualidade.

O relato de Artemia nos leva a refletir sobre um aspecto que nem sempre é aprofundado pelos estudos feministas: o trabalho doméstico. Essa forma de relação trabalhista assimétrica estabelece relações de poder entre mulheres que se traduzem em dominação.

Pesquisadoras como Lélia Gonzalez foram uma das poucas a denunciar o racismo por omissão no seio das teorias feministas nacionais:

Não foi fácil para Lélia, assim como para outros(as) estudiosos(as) e ativistas, afirmar a existência do racismo no Brasil, uma vez que o mito da democracia racial estava no imaginário da sociedade. Inclusive, **dentro do próprio movimento feminista, inicialmente, as assimetrias entre as mulheres não eram contempladas** [grifo nosso] (PROJETO MEMÓRIA, 2021).

Na história de Artemia, a dominação experimenta um ponto de inflexão, uma vez que o fato de ser uma menina menor de idade, distante de seus familiares e cujo processo de leitura e de escrita não estavam amadurecidos a colocam em uma condição de opressão sem precedentes. Uma realidade nada compatível às das mulheres brancas, letradas e burguesas que se tornaram o rosto da fase que corresponde aos germens do pensamento

feminista brasileiro, cuja historicidade mantinha no anonimato inúmeras mulheres nortistas, periferizadas e não brancas.

Artemia dá continuidade à sua história:

eu não vim embora porque o meu anjo da guarda deve ter sido muito bom, porque eu ia me perder nas brenhas de Castanhal e aí o medo de cavalo não me deixou pegar a estrada e vir embora, eu sei que o meu anjo da guarda me guardou. Aí eu fui para o mato, comia fruta e bebia água. **Aí depois que a professora chegou da aula, ela foi me procurar, eu via que ela estava procurando, e eu escondida no mato.** Aí, quando deu 06 horas, eu disse ‘eu não vou tomar banho nesse Igarapé, eu vou tomar neste aqui.’ E eu estava lá tomando banho devagar quando ela apareceu, estava de costas. E ela ‘ohhh, [...] o que tu estás fazendo aí?’ **Aí me desabei no choro, aí tem toda uma história...** Essa foi uma dor, assim, muito forte para mim nesse sentido [grifo nosso]

A professora de Artemia salvou a sua vida. Em uma realidade onde uma criança estava submetida a todas as formas de violação aos direitos humanos possíveis, a escola não apenas se apresentou para ela como um espaço capaz de realizar o seu sonho de aprender a ler e escrever, buscar conhecimento e modificar a sua condição, como também se tornou um porto seguro.

Certamente que a professora notou que alguma coisa de errado estava acontecendo e resolveu interferir. Essa pode ser uma forte hipótese para justificar o motivo de sua patroa proibi-la de ir à escola. Essa educadora, assim como Sankofa, arriscou a sua vida e seu emprego ao se recusar a virar o rosto para situações explícitas de violação aos direitos humanos.

O encontro de Artemia com essa professora ainda nos anos iniciais de sua escolarização certamente é um fator determinante para que ela se tornasse pedagoga e fundasse um movimento de mulheres. Apostando na educação como uma oportunidade de retirar inúmeras pessoas de ciclos de violência e de invisibilidade.

Um tempo depois, Artemia reflete que sua mãe, ainda que na condição de alfabetizanda e sem conhecer Castanhal, conseguiu encontrá-la:

E, quando eu vim trabalhar, eu basicamente dei um jeito de vir, porque quando a minha mãe chegava lá, ela não me deixava em pegar uma colher para lavar. **Para a minha mãe me achar lá, ela não sabia ler e nem escrever, mas ela conseguiu me achar, porque eles me levaram para dentro de Castanhal, em uma colônia, e a minha mãe chegou um dia lá e ela me tratava que**

nem uma ‘princesinha.’ E aí naquele tempo a gente não tinha coragem de falar as coisas para mãe, ela era adulta, ela ouvia a mulher e não eu. Aí a primeira vez, segunda vez, na terceira vez eu consegui vir com a minha mãe, e já ia voltando. A minha irmã trabalhava em uma casa de família e eu fiquei lá para pegar o ônibus de novo para voltar para o inferno, e quem me levou foi o meu pai, eu acho que o anjo da guarda funcionou novamente. Nesse dia estavam sentadas a minha irmã [...] e meu pai. A minha irmã me olhou e perguntou ‘mana, como é que tu estás vivendo lá?’ Aí eu me abri e falei tudo e a minha irmã virou para o meu pai e disse ‘pai, ela não vai mais. O senhor diga para a mamãe que ela vai ficar aqui comigo.’ Eu tinha 12 anos mais ou menos. **Eu vivi esse cárcere com essa mulher desde os 8 anos, todo esse tempo** [grifo nosso] (ARTEMIA).

Artemia era violada de todas as formas sobretudo por ser criança. Um processo paradoxal, uma vez que ela era infantilizada e tutelada sem nunca ter experimentado a infância em sua plenitude. “Aí naquele tempo a gente não tinha coragem de falar as coisas para a mãe, ela era adulta, ela ouvia a mulher e não eu.” Lélia Gonzalez (1935-1994), ao problematizar o conceito de racismo por omissão reflete que essa infantilização é um elemento onipresente no âmbito das relações de poder entre mulheres de cores e classes sociais distintas.

A voz da trabalhadora doméstica, independente da sua idade, nunca é legitimada. No entanto, há uma incongruência no histórico de opressão de Artemia se documentarmos a sua trajetória a partir das lentes da tríplice opressão de raça, classe e gênero: embora tenha sofrido violências múltiplas, a intelectual pública pôde experimentar o afeto materno, diferente de Sankofa. Nas palavras de Artemia, sua mãe “Ihe tratava igual a uma princesa.”

Em contrapartida, para Sankofa, a palavra princesa estava distante de sua realidade. Ainda que desfrutasse do seio familiar, estava totalmente destituída de afeto e de elementos socioculturais que garantissem uma infância saudável, enquanto Artemia usufruía do apoio familiar, ainda que seus pais não pudessem evitar que ela fosse precocemente submetida a condições de trabalho análogos à escravização em troca da oportunidade de estudar.

Sankofa nasceu sendo a “mucama da família,” ao passo em que Artemia, embora trabalhasse como doméstica desde os 8 anos, sentia-se como uma princesa ainda que nas raras vezes em que se encontrava em seu próprio lar. São realidades complexas e que demonstram a perplexidade que a simbiose entre as opressões de raça, classe e gênero carregam na conjuntura amazônica.

Nestas trajetórias martirizantes, experimentaram formas múltiplas de violência. E certamente as ofensas, apelidos, xingamentos e agressões verbais eram extremamente cruéis tanto para Sankofa quanto para Artemia.

Dando prosseguimento ao relato desta última:

Quando eu vim com a minha irmã, ela fazia o trabalho dela e o meu, e eu ficava com dó dela. Teve uma vez que ela ia namorar, quando ela chegava lá, o namorado já tinha ido embora, de tanto que ele ficava esperando, **porque ela fazia o trabalho dela e o meu de noite, porque ela queria que eu estudasse.** Quando foi um dia, ela veio chorando, lagrimando porque ele já tinha ido embora. Aí eu fiquei pensando: ‘se eu não trabalhar aqui, a minha irmã não tem que fazer o meu trabalho, ela fica mais folgada. Eu tenho que ir para outro lugar trabalhar. Aí eu comecei a falar com todo mundo que passava... moral da história, até que eu arrumei uma pessoa e eu falei para ela. E aí eu fui trabalhar na mesma casa, quase na mesma rua e a minha perna era toda cheia de mancha de ferida. Aí eu fui trabalhar e a mulher me dispensou assim, ela não deixava nem eu sentar, e eu queria estudar, a prioridade era eu estudar. Ela não me deixava estudar e, como eu já sabia, eu mudei de trabalho, e ela ficou me devendo. Aí teve um dia que eu fui pegar o dinheiro lá e ela disse: ‘vem pegar o teu dinheiro aqui.’ Aí ela me deu um bilhete, eu nunca esqueço disso, era na casa dos quadros. O dono da casa dos quadros, lá embaixo, lá na 28, eu nunca esqueço disso [...] aí eu peguei o bilhete, foi quando eu descobri que eu já sabia ler. Eu olhei o bilhete e estava assim: **‘fulano, dá tanto para a menina da perna feridenta.’** Isso foi o fim para mim, eu chorei, peguei e levei esse bilhete para a maninha, e cheguei lá chorando e disse: ‘mana, olha o que a mulher pensa de mim, olha o que ela falou. A minha irmã leu e ficou muito brava. Eu fui para uma outra casa e assim foi [grifo nosso] (ARTEMIA).

Mesmo após os 4 anos em que sofreu com violências sistemáticas na colônia de Castanhal, Artemia ainda continuou trabalhando como doméstica por um longo tempo, mas dessa vez na capital, Belém do Pará, e sem desistir do sonho de concluir os estudos, ainda que continuasse a sofrer muitas violências como a simbólica.

Assim como ela, vimos no tópico anterior que Sankofa nunca foi chamada pelo próprio nome dentro de sua casa, nem mesmo pelos pais e irmãos/ãos, que a apelidavam com palavras racistas, resultando em adoecimento psíquico e em baixa autoestima.

Artemia experimenta semelhante xingamento verbal-ainda que tal agressão não tivesse a mesma conotação racial- já na adolescência, ao ler um bilhete de uma de suas patroas. O choque em deparar-se com uma ofensa relacionada à sua imagem foi tão doloroso que tal situação não a levou a perceber que havia realizado o seu maior sonho: o de aprender a ler.

O exercício da leitura e da escrita tanto para Sankofa quanto para Artemia não se resumia à necessidade de tirar boas notas na escola, mas uma verdadeira questão de sobrevivência, mecanismos indispensáveis para a transformação de formas de opressão que violentavam os seus corpos e promoviam o mentecídio.

Carneiro (2022, p.28) reflete sobre a lógica brancoêntrica que embasa a mutilação do direito à educação:

Quando o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, **o controle do acesso à educação é importantíssimo, uma vez que ela é parte do conjunto de oportunidades sociais que podem levar à equidade e à justiça social.** É porque se pretendeu hierarquizar que não há como afirmar que a educação esteja baseada na equidade e na justiça social[...] No caso do epistemicídio enquanto subdispositivo do dispositivo de racialidade, são as desigualdades raciais naturalizadas no âmbito da educação que se apresentam como efeitos de poder [grifo nosso].

Artemia sentiu o golpe mortal oriundo de palavras agressivas ao ler pela primeira vez um bilhete. Sankofa, por sua vez, ouvia diariamente vocábulos que violentavam a sua imagem especialmente na sala de aula. Conseguimos entender os motivos que as levaram a abraçar a docência como profissão: a luta pelo acesso a uma educação antirracista e antipatriarcal foi um combustível que manteve a esperança em meio a sistemáticas violações de raça e gênero.

Artemia, ainda que eufórica com a recente descoberta da leitura, sempre a vinculou ao um saber-fazer da experiência que a manteve viva desde o momento em que a sua infância, aos 8 anos, foi roubada.

Em outras palavras, para estas educadoras, os processos educativos-e consequentemente as pedagogias-estão em movimento, tendo a cultura, a política e as dinâmicas sociais como tessituras de uma placenta epistemológica, científica e filosófica.

Nas palavras da intelectual pública e fundadora do GMB:

Um dia eu fiquei pensando. Eu fiquei ali na Rui Barbosa onde tinha a **Isa Cunha³¹, Umberto Cunha³², a Hecilda³³ e o Paulo**

³¹ presidiu o Movimento das Mulheres do Campo e da Cidade (MMCC) durante três mandatos, criado em 1985, e hoje conta com representação em 40 cidades. Isa Cunha também participou ativamente da Sociedade Paraense de Direitos Humanos (SDDH) (OLIBERAL, 2023).

³² Companheiro de Isa Cunha que foi preso e torturado, assim como ela.

³³ [...] Hecilda Fonteles Veiga, era estudante de Ciências Sociais quando foi presa, em 1971, em Brasília, com cinco meses de gravidez. Hoje, vive em Belém (PA), onde é professora do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará (UFPA) (BRANDÃO, 2017).

Fonteles³⁴, eles estavam exilados lá. Tinha vigília, era perto da minha escola e a gente passava lá e o povo ficava lá fazendo vigília porque naquele tempo [ditadura militar] eles [DOPS] sumiam com as pessoas, **tanto que a Hecilda teve um dos filhos dela na prisão, tem toda uma história.** E eu passava e eu trabalhava lá próximo e eu via tudo isso. Aí um dia eu resolvi escrever do meu jeito a minha história. Eu pensava assim: **‘não é possível, não pode a gente ficar sofrendo o tempo todo assim, tem que ter feito alguma coisa. Se tem gente que luta por esse povo, tem que ter alguém que lute pelas mulheres. Aí eu comecei pensar nas mulheres para me livrar das violências. Com 17 anos [...] eu já estava saturada de casa de família, então eu achava que eu tinha que dar aula do meu jeito, ainda não era formada, dava aula do meu jeito. E comecei da dar aula particular em casa, com um dinheirinho, mas ainda não dava porque o povo não pagava. Mas era uma coisa que eu gostava de fazer, e não demora eu já estava em casa de família de novo, essa história toda, assim foi...[grifo nosso]** (ARTEMIA).

Em nossa interpretação, é nesse momento que começa para Artemia o amadurecimento do binômio educação e política. A descoberta da leitura, o acesso cada vez mais ampliado aos conhecimentos sistematizados na escola e a efervescência política decorrente da mobilização da sociedade e civil, dos movimentos sociais e das comunidades eclesiais de base na constituição de um importante movimento de resistência diante do regime militar contagiaram a intelectual pública.

Em seu relato, nomes importantes da história política da Amazônia brasileira como os casais Isa e Humberto Cunha e Hecilda e Paulo Fonteles vêm à tona. Defensoras/es dos direitos humanos cujas biografias preencheram muitos capítulos da historicidade amazônica e que não pretendemos aprofundar nesta tese, ainda que a tentação seja grande.

Paulo Fonteles, perseguido, preso e torturado, assim como a sua companheira, foi assassinado quase uma década depois pela mesma classe de latifundiários que ameaçaram Sankofa e a sua família, por defender os direitos das/os camponesas/es, um compromisso jurídico em prol das/os oprimidas/os que rendeu ao mesmo o apelido de “capitão do mato”(MEMORIAL PAULO FONTELES, 2016).

Refletimos a partir do relato de Artemia que no contexto do golpe civil-militar-empresarial, havia um esforço por parte dos movimentos sociais em prol do processo de

³⁴ Advogado de trabalhadoras/es, político e sindicalista (MEMORIAL PAULO FONTELES, 2016).

redemocratização, de modo que as pautas voltadas para as mulheres ficaram em segundo plano (DUARTE, 2020). Segundo as suas próprias palavras, “se tem gente que lute por esse povo [camponesas/es], tem que ter gente que lute pelas mulheres.”

É a partir desse pensamento que Artemia ingressará na docência, ministrando aulas particulares, muito mais estimulada pela paixão pela profissão do que pelo retorno financeiro, a ponto de ainda precisar trabalhar como doméstica para sobreviver.

Assim como Sankofa, as tramas de opressões levaram Artemia a nunca separar a identidade pedagógica com a politicidade. Suas trajetórias enquanto intelectuais públicas se assemelham a de outras/os grandes educadoras/es populares e intelectuais militantes, como Lélia Gonzalez, que após a trágica morte do marido decorrente de um adoecimento psíquico provocado pelo racismo que Lélia sofria por parte de sua família, resolve lançar as bases de um pensamento diaspórico e de uma antropologia negra.

[...] sem a bênção da família dele, Lélia oficializou sua união com Luiz Carlos e não mais abandonou o sobrenome Gonzalez. Embora felizes com o casamento, ambos começaram a enfrentar problemas com a tradicional família dele. Segundo Lélia: *“quando descobriram que estavam legalmente casados, veio o pau violento em cima de mim; claro que me transformei numa prostituta, numa negra suja, e coisas assim desse nível.”* Até então, Lélia era uma historiadora, geógrafa e filósofa que cumpria com as suas obrigações docentes, sem nenhum foco ou interesse na questão racial. Quando os conflitos se acentuaram, Luiz Carlos rompeu relações com a família. **Com isso, Lélia começou a despertar para o racismo na sociedade brasileira, com maior ênfase na mulher negra, invisibilizada pela História Oficial. Essa bandeira de luta, no entanto, seria levantada por ela apenas anos depois, já na militância do movimento negro** [grifo nosso] (PROJETO MEMÓRIA, 2021).

Tal como Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento (1914-2011) após passar um ano encarcerado no Carandiru, resolve fundar o Teatro do Sentenciado e em seguida o Teatro Experimental do Negro-TEN. Além de Paulo Freire(1921-1997), que abandona o direito para se tornar pedagogo, ao perceber que a esfera jurídica mais oprimia do que libertava. Um tempo depois, experimentando a prisão e o exílio por conta do golpe-civil-militar empresarial, vivencia uma “virada de chave” na espiral de seu pensamento ao romper com uma certa interpretação ingênua sobre a realidade brasileira para abraçar a perspectiva da politicidade da educação, fase que terá como marco o livro “Pedagogia do oprimido” (SCOCUGLIA, 2019).

Tanto Lélia Gonzalez quanto Abdias Nascimento e Paulo Freire se deram ao direito de ser contraditórios, mas cujo saber-fazer da experiência e as conjunturas

políticas, educativas, econômicas e sociais proporcionaram aos mesmos uma bagagem de conhecimentos a serviço das classes populares.

Todavia, o despertar para a politicidade não impedirá Artemia de vivenciar um novo ciclo de violência, dessa vez a matrimonial. “até que eu digo: eu vou me casar para sair de uma tortura, mas foi engano meu. Casei-me, e fui para uma outra tortura, entendeu? **Que foi a tortura da violência doméstica.**”

Segundo a intelectual pública:

foi o primeiro namorado. Namorei 4 anos, noivei 2 anos e quando eu me casei, o meu casamento acabou com dois meses. Mas eu ainda vivi 9 anos e ele me deu 3 filhos [...]e eu fugi umas quantas vezes com os filhos escondida e eu vim parar no Benguí. Quando aqui, aí eu fui para a AMOB-Associação dos Moradores do Benguí. Mas eu morei em muitos outros lugares [...] (ARTEMIA).

Devemos refletir que os processos educativos vivenciados por Artemia, sejam eles escolares ou não escolares, refletem tecidos sociais e culturais patriarcais e heteronormativos, levando a intelectual pública a acreditar que a sua realidade assaltada por muitos reveses poderia ser salva pelo casamento.

Autoras/es do campo da história da educação (STRECK, 2004) constataam que a pedagogia moderna está na antessala da pré-revolução francesa e portanto do surgimento dos estados nacionais que trazem em seu bojo o surgimento da família e a consequente posição de submissão da mulher ao homem na sociedade republicana que estava em sua aurora. E não há dúvida de que os estudos científicos da educação ainda preservam muito de tais preceitos patriarcais e eurobrancos.

Segundo E. Nascimento (2008, p.73-4):

Por ser uma característica cultural africana, o patriarcado passou a ser definido pela antropologia e etnologia como uma forma primitiva de organização familiar. O trabalho de Friedrich Engels (1943) constitui um exemplo dessa atitude. Nele, **o autor reúne e avalia, aceitando como incontestáveis, as teorias de estudiosos europeus que postulavam uma evolução cultural universal a todos os povos.** De acordo com essa linha de pensamento, certos estágios de organização familiar comporiam um processo de evolução comum a todas as sociedades humanas [...] E o último seria o da família monogâmica patriarcal. Nessa hierarquia do progresso universal, o modelo europeu seria o estágio mais avançado. Como tudo que é Europeu, de acordo com essa teoria, o patriarcado é superior: representa, conforme Cheikh Anta Diop (1978b, p.12), a espiritualidade, a luz, a razão e delicadeza. O matriarcado, por outro lado, se associa com as entranhas cavernosas da terra [...] e a esquerda, que pertencem à feminilidade passiva, contrastada com o lado direito, ligado à atividade masculina [...] [grifo nosso].

A violência doméstica foi o fator decisivo para que Artemia exercesse uma pedagogia matrilinear. Depois de vivenciar múltiplas violações, certamente que permanecer encarcerada em um relacionamento abusivo e violento era uma experiência ainda mais amarga.

Semelhante a Lélia Gonzalez que transformou a dor da perda do marido em luta, Artemia despediu-se das ilusões provenientes do sagrado matrimônio para se tornar uma das maiores intelectuais públicas da Amazônia brasileira, transitando tanto na esfera da política social quanto da política institucional e cujo nome experimentou uma projeção internacional sem precedentes.

Assim, vemos que a biografia de Artemia possui ingredientes que fomentam o debate do estudo científico da pedagogia, entendendo a ciência não de um ponto de vista absolutista, patriarcal e supremacista branco, mas em sua perspectiva crítica, criativa, prospectiva e dialógica, tal como as lógicas que embasavam as sofisticadas sociedades matrilineares.

6.1.3-“Eu sou uma grande sobrevivente dessa história”: o saber-fazer da experiência da intelectual militante

Uma vez que esta tese dialoga com pedagogas que constituem um movimento de mulheres da Amazônia paraense. Neste tópico, iremos aprofundar o saber-fazer da experiência (RATTS, 2022) que constitui a identidade docente destas intelectuais militantes.

Acompanhamos nos tópicos anteriores a trajetória das opressões que assolaram a vida de Sankofa, suas relações afetivas e a saúde mental de seus familiares em meio ao racismo estrutural na Amazônia. No contexto educativo escolar, com os seus currículos, concepções de educação e didáticas predominantemente brancas, tal realidade não foi diferente para ela:

[...] eu chego à escola [e] não é diferente. E eu fui daquele tempo que quando o aluno se contrapunha a qualquer informação do professor, ou queria se sobrepor a qualquer informação de um outro aluno, ele era punido severamente, apanhava de palmatória, **ficava de joelho em cima do caroço do milho com o braço aberto e a professora colocava um chapéu de burro na nossa cabeça [...] querendo dizer que a gente era burra porque a gente era preta, eu passei por tudo isso. Eu digo para mim que eu sou uma grande sobrevivente dessa história toda que eu vivi** [grifo nosso] (SANKOFA).

Sankofa descreve uma realidade escolar extremamente hostil para as crianças negras. Lélia Gonzalez (1935-1994), amparada pelos dados estatísticos do IBGE,

comprovava que as crianças negras evadem mais do que as brancas. As/os jovens não brancas/os costumam ser rotulados enquanto estudantes que apresentam déficit de aprendizagem, problemas de comportamento ou alguma patologia.

O excerto demonstra que há uma diferença de tratamento com relação às/aos estudantes negras/os, de modo que a escola se apresenta enquanto um dos principais aparelhos ideológicos de reprodução do racismo por denegação. Assim como em outras instituições sociais, os corpos não brancos são os mais castigados na sala de aula, consolidando o nefasto processo de mentecídio ao sequestrarem o direito ao pensamento crítico e a vivenciar uma cidadania de primeira classe.

Por isso concordamos com a análise de Sueli Carneiro (2022, p.33):

Estando a pobreza racializada ao ponto de tornar os negros “uma espécie de símbolo ontológico das classes econômicas e politicamente subalternas”, **os dados de educação desagregados por cor demonstram que os negros obtêm níveis de escolaridade inferiores aos dos brancos da mesma origem social e, ainda, que no final dos anos 1990 os brancos tinham probabilidade sete vezes maior que os negros de completar estudos universitários.** Dados do IBGE também confirmam essas desigualdades étnico-raciais: **pessoas negras têm menor número de anos de estudo do que brancas.** Na faixa etária entre catorze e quinze anos, o índice de negros não alfabetizados é 12% maior do que o de brancos não alfabetizados. Os elementos estruturais dessa definição foram as variáveis cor, raça e etnia, que asseguraram a subalternidade social dos negros, **em conformidade com um projeto de nação cuja aspiração fundamental era desenvolver o melhor de nossa ascendência europeia** [grifo nosso]

As mentes afrodescendentes são invalidadas e infantilizadas. “A gente era burra porque a gente era preta,” diz Sankofa. Isso significa que não basta a escola garantir a transmissão e a assimilação de conteúdos sistematizados. Muito mais que isso é não colaborar com o processo de embranquecimento das mentes e com o agravamento das violências físicas e simbólicas que levam as pessoas negras a se sentirem impotentes diante dos objetivos educativos a elas impostos, ao mesmo tempo em que ficam ainda mais vulneráveis ao racismo estrutural ao estarem distantes da escolarização.

Como problematiza Lélia Gonzalez (1935-1994), antes mesmo do término do ano letivo as crianças negras já estão condenadas à reprovação. Em nosso entendimento, a matriz analítica do pensamento gonzaleano, a partir de uma perspectiva interdisciplinar que intercala a filosofia, psicanálise e sociologia, corrobora a tese de que os conhecimentos escolares não podem estar separados da realidade socioeconômica e psíquica das/os educandas/os negras/os e ameríndias/os, exigindo uma teoria científica da pedagogia antirracista.

Ainda para Sueli Carneiro (2022, p.33):

O epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro. **A exclusão racial via o controle do acesso, do sucesso e da permanência no sistema de educação manifesta-se de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que atualizam a exclusão racial** [grifo nosso].

Além das violências físicas e simbólicas, crianças e jovens negras/os necessitam trabalhar para ajudar a sustentar a família. Sankofa lança uma afirmativa pungente: “eu sou uma sobrevivente.” Esta frase revela os sentimentos de uma mulher que ainda na infância experimentou o mentecídio e a morte em vida. Diante de tais relatos, perguntamos: quantas mentes brilhantes as escolas continuarão a desperdiçar por conta do racismo estrutural?

O processo de se aceitar, porque isso aí [tornar-se negra] é se aceitar, se aceitar com a sua negritude, isso aí começou há algum tempo, **quando eu comecei a sofrer retaliação na escola**. Eu me esforçava para fazer os trabalhos perfeitos e a professora, quando escolhia os melhores trabalhos, nunca era o meu trabalho. **Eu passei a desconfiar que tinha a ver com a minha cor, com o meu cabelo...** eu passei a desconfiar. Pelo fato da minha mãe ser carvoeira, então eu passei a desconfiar disso [grifo nosso] (SANKOFA)

O relato de Sankofa aponta para aspectos extremamente graves que povoam a ossatura escolar. As salas de aulas, os currículos e as didáticas se dedicam a destrinchar as biografias de Benito Mussolini e Adolf Hittler (CARDOSO, 2014), mas são incapazes de apresentarem as histórias de Antonieta de Barros, Lima Barreto e Ironildes Rodrigues.

Na data dedicada à comemoração ao dia do livro, ainda predominam as obras infantis de Monteiro Lobato, um dos maiores entusiastas do nazismo no Brasil. Para Carneiro (2022), podemos até considerar que o autor do “Sítio do Pica-pau Amarelo,” série de contos onde até um sabugo de milho é capaz de concluir um raciocínio e o tio Barnabé e a tia Nastácia-únicas personagens negras da trama- não conseguem finalizar uma frase (CARDOSO, 2014), antecedeu muitas das ideias racistas e eugenistas materializadas na Alemanha Nazista.

Assim como Sankofa, A. Nascimento (1914-2011) rememora que nos anos iniciais de sua trajetória escolar, ainda que decorasse todas as falas, suas professoras só

chamavam as crianças brancas para encenarem as peças de teatro, delimitando uma segregação racial pedagógica cujo núcleo encontrava-se na própria sala de aula.

Discriminações que acompanharão Sankofa principalmente no ensino superior:

no nível superior, não foi muito diferente. **Na hora dos trabalhos em grupo, eu ficava calada, eu sempre ficava calada e esperava que todo mundo escolhesse e depois eu ia escolher o meu grupo.** Todo mundo se escolhia e sempre faziam as escolhas do grupo no intervalo do almoço. Quando eu voltava para a sala de aula, todo mundo já tinha se escolhido. **Quem era que sobrava para mim? Só os pretos e eu sempre me juntava com os pretos.** Uma vez ou outra tinha alguém que, por talvez ter algum valor agregado, me procurava para entrar no meu grupo, **mas eu nunca fui em busca de ninguém, eu deixava que alguém me procurasse. Mas eu tenho certeza de que era pelo valor agregado.** ‘Ela tem facilidade de escrever, ela tem facilidade de falar [...] ela tem facilidade de construir algo que eu talvez não tenha.’ Então por esse motivo eu era escolhida, alguém escolhia o meu grupo, que não era por mim, mas pelo valor que eu agregava [grifo nosso] [...] **Porque o preto continua sendo a mão de obra do branco.** Eu me identifico muito com uma das meninas do programa [Reality show] **quando ela diz: ‘eu não vim para cá para agradecer,’ porque desde que eu me entendo por gente, que eu venho servindo, servindo, servindo... então eu não vou servir ninguém** [...] tem uma, [participante do programa televisivo] que foi miss na **Alemanha, que ela é discriminada por ser miss e ser preta e é vista como feia; ela é miss mundial, ela é miss em outro país que não é o país dela e ela não é bem quista por ninguém do programa** [...] e ela diz ‘eu não vim para cá para agradecer ninguém [...] [grifo nosso] (SANKOFA).

Na universidade, Sankofa não era vista como uma intelectual em potencial pelas/os professoras/es e pelas/os estudantes. A sua estratégia de sobrevivência à vida acadêmica, afinal como aponta Ratts (2022), às/aos brancas/os basta o conhecimento, mas para as pessoas negras/os é necessário obter também a experiência de vida, foi ser uma aluna estudiosa e aplicada, levando as/os colegas a procurarem por ela, uma vez que ela “possuía valor agregado.”

Ou seja, ela necessitava se esforçar em dobro para ganhar o respeito da turma. Como aponta Lélia Gonzalez, “para superar estes problemas [racismo e sexismo][...] [é preciso] ser a primeira aluna da sala. É aquela história, ela é pretinha, mas é inteligente” (GONZALEZ, 2018, p.298).

No entanto, o saber-fazer da experiência na constituição da identidade docente de uma intelectual militante a levou a perceber o lugar que as pessoas negras ocupam no imaginário da branquitude ao problematizar que “o negro continua sendo a mão de obra do branco.” Identificamos, assim, o sentido de realocamento psicológico neste excerto, o

reconhecimento do seu valor e da sua autoestima, componentes que devem estar à disposição de lutas por direitos que contemplem a si mesma e à sua comunidade.

Nesse sentido, o diálogo sobre a necessidade de romper com a naturalização do/a negro/a que serve de mão de obra para o branco, bem como a contribuição do sistema educativo formal para a cristalização dessa ideologia vem acompanhado do fortalecimento da autoestima e do reconhecimento da estético-política da mulher negra, elementos de subversão ao supremacismo branco e que emergem quando Sankofa menciona as hierarquias raciais que se desenvolvem em um reality show, famoso por lucrar com sistemáticos episódios de racismo.

Sobre a importância da estético-política negra na percepção de Lélia Gonzalez (1935-1994):

[...] **tinha um significado socioeducativo** importante, tendo em vista que: “o que estava em evidência não era o corpo da mulher negra, mas a dignidade, a elegância, a articulação harmoniosa do trançado do cabelo com o traje, o dengo, a leveza, o jeito de olhar [grifo nosso] (PROJETO MEMÓRIA, 2015).

O racismo por denegação é responsável por levar o imaginário social brasileiro a associar as peles retintas ao que não é belo. Sankofa faz importantes provocações a esse respeito ao demonstrar que o seu país ainda se espanta com o fato de uma mulher negra ganhar um concurso de beleza em um país caucasiano como a Alemanha.

O significado socioeducativo está em mostrar que a negritude é sinônimo da estética brasileira, uma vez que as mulheres não brancas ocupam o maior percentual demográfico do país. A intelectual pública propõe uma inversão de papéis: o sentido de beleza pode e deve estar associado às características fenotípicas negras. Os padrões estéticos caucasianos não refletem a real aparência do povo brasileiro.

Podemos testemunhar que Sankofa manifesta a sua indignação na seguinte frase: “ela é miss em outro país, e não é no país dela.” Dito de outro modo, a mulher negra é uma refugiada, exilada e expatriada no próprio solo brasileiro, experimentando relações sociais excludentes que associam a sua inteligência, caráter e valores morais à sua aparência.

Por volta das décadas de 1970-80 Lélia Gonzalez (1935-1994) escreveu uma carta ao apresentador de televisão Chacrinha parabenizando o mesmo por denunciar o racismo em uma famosa emissora de televisão carioca, que orientava a equipe de filmagem a captar apenas a “parte branca” das plateias dos programas de auditório.

Muitos anos depois, a televisão somada à ampliação do acesso à *internet* mostram que a revolução tecnológica falhou em suas profecias referentes à inclusão e à celebração da diversidade, despertando em Sankofa sentimentos de inquietação e de indignação que a levam a um exercício de reflexão filosófica corresponde aos sentidos de estética que são corrompidos pelo racismo estrutural, destacando a beleza negra de uma moça que embora fosse vencedora de um concurso de beleza na Europa, ainda assim tinha a aparência constantemente depreciada pelas participantes brancas do *reality Show* brasileiro.

Uma hierarquia racial que coloca em dúvida a própria legitimidade da palavra sororidade.

Nas palavras da intelectual pública:

Isso [segregação entre mulheres negras e brancas] acontece nos programas de televisão (reality show). Se você observar, ficam as brancas que se consideram brancas para um lado e no meio daquelas brancas, tem uma moça negra que ‘eu digo para ela **sai desse ninho que ele não é teu.**’ Ela acaba sendo a mãe que faz as coisas para as brancas e não consegue enxergar isso. Cai alguma coisa do sofá que a branca jogou e ela vai, junta e bota no lugar, e elas sabem disso [...] **isso é muito triste quando nós pretas percebemos isso** [grifo nosso] (SANKOFA).

A intelectual pública destaca: “eu sempre tinha a preocupação de observar primeiro, de olhar os grupos, verificar como é que estava a formação [...] para não passar por situações vexatórias.” Uma situação que vai ao encontro da mesma lógica perversa que embasa a exigência da boa aparência nos anúncios de emprego. Por mais que as pessoas negras aparentemente não encontrem nenhum impedimento em concorrer a uma vaga no mercado de trabalho, sua competência intelectual e profissional esbarra na predileção por candidatas/os que correspondam às características fenotípicas brancas (BENTO, 2022, GONZALEZ, 2018).

Na esfera social, o salário simbólico que a branquitude empresta às mulheres brancas leva as mesmas a também enxergarem as mulheres negras como mulatas, mucamas e mães pretas. Não importa se possuem um diploma, profissão ou salário, a população feminina não branca tem a sua aparência associada à servidão e ao trabalho doméstico na modernidade.

Reflexões, exercícios autodidatas e problematizações político- pedagógicas que partem de uma pessoa consciente de que ocupa o lugar de negra na sociedade. Um discernimento que foi se consolidando através da construção sócio-histórica de sua trajetória acadêmica.

Sankofa comenta sobre o seu desempenho na universidade:

Não foi difícil. Graças a Deus que eu nunca tive uma nota abaixo de 8, sinal que não foi difícil. A bagagem que eu tinha de conhecimento da minha vivência passada, o ensino na universidade foi tudo bem tranquilo para mim; **o meu único problema foi na pós-graduação.** Eu tive uma professora [...] que não suportava vício de linguagem. Então ela me perseguia por causa do meu ‘né,’ mas eu aprendi muito com ela em me disciplinar em algumas coisas. Ainda tenho alguns vícios? Eu tenho algumas coisas que são redundantes- que eu já falei e volto a falar novamente- mas mudou muito a pessoa que eu era, a falante que eu era, a minha retórica para o que eu sou hoje, mudou muito [grifo nosso] (SANKOFA).

Sankofa ressalta com orgulho o bom desempenho que conseguiu obter durante a sua passagem pela universidade. Uma trajetória bem-sucedida cujos créditos ela atribui à sua sabedoria de vida. Enfatizando, mais uma vez, as análises pedagógicas e antropológicas feitas por Ratts (2022) ao se debruçar sobre as biografias de intelectuais negras como Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento.

Todavia, apesar das notas satisfatórias, notamos que a pedagoga não se preocupa em esconder os percalços que teve que enfrentar sobretudo na pós-graduação. Em nossa interpretação, sua fala apresenta matizes referentes ao seu entendimento sobre o papel e a importância do ensino superior para uma mulher negra.

Em primeiro lugar, Sankofa tenciona vivenciar um processo formativo rigoroso, pois deseja demonstrar a sua competência através de desafios, buscando tomar conhecimento dos critérios e instrumentos de avaliação aos quais será submetida. Afinal, quer alcançar a sua excelência e a garantia de uma formação científica de primeira classe, nem que para isso tenha que se esforçar bastante.

No entanto, certamente levada pelo respeito que a autoridade docente impõe, aparenta não perceber as violências eurobrancas em muitos processos formativos por ela vivenciados. A intelectual pública relata as dificuldades que enfrentou com uma professora da pós-graduação que não aceitava os seus “vícios de linguagem.” Ora, não há nenhum problema em dominar as regras gramaticais e aprimorar a escrita, mas devemos indagar: que pessoas estão aptas a definir o que é ou não vício de linguagem? Tais normas atendem a quais interesses no âmbito das relações de poder da academia?

Sankofa prossegue:

Então o professor, por mais que ele pareça ser antipático, cruel com a gente, na verdade ele não é cruel, ele quer é que a gente seja profissional. **Então eu fazia trabalhos que ela riscava todinhos e**

dizia: faz de novo e eu fazia de novo. Tinham vezes que ela riscava três, quatro vezes o meu trabalho [...] ela queria a minha perfeição [...] eu tive que ter não paciência, mas resiliência para continuar até terminar o curso, terminar a disciplina dela e, quando a outra professora vier, **eu já observar o que é que ela tem de diferencial da outra professora, para eu poder me encaixar na metodologia que ela passar [...]** tanto que basicamente quem escreveu a monografia fui eu. Eu escrevi a monografia todinha e mandei para o senhor que ia fazer a formatação, porque eu estava sem computador e o resto da equipe não queria escrever nada [...] eu tinha um desejo de falar sobre a economia solidária, como está essa economia hoje que passa pelo grupo de pessoas de baixa renda, principalmente as mulheres. Então [disse para ele] eu quero escrever o texto para você só fazer as correções. Eu fiz e mandei para ele e ele trocou algumas coisas só [...] e a professora aprovou (SANKOFA).

Sankofa necessitava de fato passar pelo constrangimento de ter o seu trabalho rasurado dezenas de vezes para aprender “a escrever corretamente?” Certamente que não. Ao defender e falar sobre a importância do pretuguês, Lélia Gonzalez (1988) enfatizava que os sotaques brasileiros “sulistas,” repletos de influências europeias, são evitados de erros gramaticais e problemas de concordância, mas isso nunca pareceu incomodar a latinidade brasileira, chegando ao ponto de serem vistos como um elemento de sofisticação por conta da influência das línguas anglo-saxônicas.

Será que era só o “né” de Sankofa que incomodava? Não seria toda a sua lógica-vocabular predominantemente indígena e africana? A realidade é que nós, brancas e brancos, sobretudo quando estamos na academia, acreditamos ter o monopólio do saber mais elaborado e da verdade única, mas temos um pavor de nos depararmos com óbvio: no Brasil, a língua oficial é o pretuguês tal como a real história da ciência não é branca e absolutista.

Afinal, como diz Lélia Gonzalez:

[...] as religiões negras e indígenas são chamadas [...] de “cultos”. **As línguas africanas não são consideradas línguas mas sim dialetos,** é óbvia a postura etnocêntrica, racista, que se apoia num evolucionismo linear e idiota que se entranhou no pensamento das classes dominantes brasileiras[...] [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018, p.288).

Enquanto uma intelectual pública negra precisou de paciência e resiliência para concluir o seu curso em uma universidade situada no coração da Amazônia, virando noites para reescrever o seu texto, quantas/os brancas/os sulistas são aclamados por romper com os cânones acadêmicos? Que tal transgredir as diretrizes científicas a fim de descolonizar o pensamento, diz o branco? Mas e Sankofa? Não, ela precisa submeter-se à norma culta da língua, ela que se atreva... diz o mesmo [des]colonizador.

Isso significa que o colonialismo, racismo e escravismo estão mais ativos do que nunca no circuito acadêmico nacional, “Os mecanismos desse emparedamento, ao mesmo tempo são desvelados e recriados: leituras em determinadas línguas colonizadoras, modelo – quase único – de escrita acadêmica” (RATTS, 2022, p.25) que nutrem relações de poder pautadas na etnicidade e na racialidade.

Diante de tudo isso, nas palavras de Sankofa: “, hoje, nós pretos e pretas nos sentimos fortalecidos para abrir a boca e dizer isso. Mas em um público maior a gente não pode fazer isso, a gente tem que ter muito cuidado.” Em nosso entendimento, a pedagoga traduz o sentido de resistência passiva, reconhecendo que ceder às regras do jogo do supremacismo branco se configura como tática de sobrevivência e portanto de preservação da sua integridade física e mental.

Segundo as palavras da intelectual pública:

[...] Quando eu ia para alguns eventos como professora, a gente ia muito para eventos de formação em São Domingos do Capim, São Miguel do Guamá, Iritua, Castanhal, eu passei por um período de formação, e eu já tinha uma experiência de formação no movimento jovem de igreja. Quando a gente ia para os encontros eucarísticos, **eu percebia que sempre ficava preto para um lado e branco para outro.** Quando a gente ia para os alojamentos, lá em Mãe do Rio tem um espaço chamado São Francisco, hoje é uma igreja católica lá, mas nesse tempo era o espaço de formação eclesial São Francisco[...] tinham muitas acomodações, aí um lado era feminino e um lado era masculino; **dentro dessa divisão tinha a subdivisão: preto ficava com preto e branco ficava com branco. Mas aquilo era natural; a gente não se sentia bem com os brancos ou com as brancas, a gente acabava sempre formando grupinho com as pessoas que tinham a nossa cor, com a nossa história [...] que tinham algo em comum com a gente[...]** Quando você vai para um grupo maior, um grupo de professores, que também foi um processo educacional, você leva com você aquela bagagem daquela vivência que você teve lá atrás, aí você acaba reproduzindo, repetindo a mesma situação por se sentir confortável. **Então eu sempre tinha a preocupação de observar primeiro, de olhar os grupos, verificar como é que estava a formação nos grupos para eu não precisar passar por situações vexatórias.** Sempre tinha essa preocupação: **eu sou preta, então eu não vou me juntar com gente que é branco para mim não ter que passar por situação vexatória, palavrinha, ou piadinha, ou um olhar, ou um jeito, qualquer coisa assim [grifo nosso] (SANKOFA).**

O relato de Sankofa expressa uma realidade talhada pela faca da segregação racial em todos os espaços de interação sociocultural, inclusive nas igrejas. Subjacente à clássica divisão de gênero presente nas liturgias religiosas cristãs estava a discriminação

racial, embora não houvesse nenhum regimento que determinasse a separação entre pessoas brancas e negras.

O realocamento psicológico vivenciado pela pedagoga a leva a fazer uma leitura cirúrgica das hierarquias raciais fomentadas pelas religiões cristãs. Suas concepções de mundo metafísicas estão compactuadas com uma espécie de branquitude validada pelas sagradas escrituras.

Lélia Gonzalez (2018, p.243) fala sobre o terrorismo cultural derramado pelas igrejas eurobrancas sobre o imaginário e as atividades psíquicas da população afro-brasileira e Ameríndia. “[...] Houve época em que eu era espiritualista, porque, sendo só espírito, eu não via esse corpo preto, essa cara preta, esse cabelo que chamam de ruim, esses lábios que chamam de beiços, esse nariz que chamam de achatado, enfim [...]”

Uma violência cultural que respinga no próprio contexto educacional. Afinal, não podemos esquecer que a pedagogia católica teve grande influência na história da educação brasileira, respondendo pelos cursos de formação de professoras/es, a nível das escolas normais, universidades privadas, além de livrarias e de gráficas (CACHAPUZ; ALARCÃO; FAZENDA *et al*, 2011).

Uma pedagogia jesuítica que de certa forma ainda influencia os currículos, as didáticas e os cursos de licenciatura (SCOCUGLIA, 2019), promovendo um debate das teorias científicas pedagógicas deslocadas dos problemas estruturais decorrentes das múltiplas opressões de raça, classe e gênero.

Nesse sentido:

[...] se refletirmos um mínimo sobre a questão, **não teremos dificuldade de perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação, apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que, a criança que continua seus estudos e que por caso chega ao terceiro grau, já não mais se reconhece como negra.** E são exatamente essas “exceções” que, devidamente cooptadas, acabam por afirmar a inexistência do racismo e de suas práticas. **Quando se dá o caso oposto, isto é, de não aceitação da cooptação e da denúncia do processo de superexploração a que o negro é submetido, surge imediatamente a acusação de racismo às avessas [...]** [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018, p.78).

Tanto as instituições educativas quanto as religiosas, que traçam uma linha imaginária que vai desde o período correspondente às escolas normais e aos liceus criados ainda no Brasil Império, passando pela reforma educacional de 1920 sucedida pelo manifesto dos pioneiros da escola nova, caindo no amargo capítulo do regime ditatorial e chegando até a redemocratização, continuam propagando a ideologia do

branqueamento, ancoradas em concepções de educação e de sociedade forjadas a partir do culturicídio das populações negras e indígenas. As/os poucas/os ameríndias/os e afrodescendentes que conseguem chegar à universidade acabam por sofrer um processo de assimilação sem precedentes.

Em meio a esse sobrevoo turbulento sobre a história da educação brasileira e sua relação com o cristianismo, até mesmo expoentes importantes das alas progressistas da igreja católica não estavam dispostos a entrar na “seara” da luta antirracista.

Lélia Gonzalez (2018) ressaltava que o casamento entre pessoas negras e brancas era algo impensável. Nessa mais-valia cultura e ideológica que esculpe o apartheid e o seu mentecídio, tanto as igrejas católicas quanto as neopentecostais compartilham do mesmo pensamento eurobrasileiro.

Quando Frei Betto diz que a liturgia do candomblé tem muito a ensinar à igreja católica, para mim ‘até aí morreu o Neves.’ Pode- até ser o candomblé... Para a turma do candomblé a igreja é uma boa [...] **a igreja não vai assumir o movimento de união e consciência negra [...] me recordo muito bem das palavras de um Leonardo Boff: ‘vocês se organizem automaticamente, não esperem muito da igreja católica.’** Realmente não dá para esperar. Eles sempre mamaram em cima da gente [...] **temos que ter solidariedade. Solidariedade com todos os movimentos: movimento sindical, movimento indígena** [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018, p.248).

Os (im)pactos da branquitude são capazes de alcançar até as alas mais progressistas da sociedade, movimentos sociais e comunidades eclesiais de base, principalmente os púlpitos das igrejas, responsáveis por propagar uma ideologia do branqueamento que foi absorvida pelos currículos, sentidos e significados de educação, pedagogia e processos de ensino e aprendizagem.

Contudo, partindo de uma leitura dialética que emoldura as relações entre educação, religiosidade, cultura e sociedade, assim como Lélia Gonzalez- que encontrou apoio político para a luta antirracista em uma igreja metodista- Sankofa também mostra que havia alas progressistas do cristianismo na Amazônia que a auxiliaram a experimentar um processo de realocamento psicológico:

Aí, quando eu fui para o Emaús, nós fizemos uma formação- o Padre³⁵ Bruno tinha muito essa preocupação com a gente, de todo mundo se sentir igual- aí o Padre Bruno procurou, através da Universidade Federal [UFPA], uma formação que ele chamou de **‘reconhecimento de si.’** [...] Depois disso, nós fizemos um intercâmbio onde a gente ia

³⁵ Além de ser o idealizador e fundador do Movimento República de Emaús, com este movimento iniciado em Belém, o Padre Bruno Sechi foi pioneiro na construção e elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (DOL, 2023).

com a nossa bagagem de conhecimento do Emaús para outros estados e as pessoas de outros estados vinham para cá, faziam a troca [...] o Emaús foi tudo de bom na minha vida. E nesse processo eu conheci o GMB, **vou reforçando a questão do reconhecimento da negritude, daí vem a ideia de eu fazer o étnico-racial, para eu conhecer melhor a mim mesma e desmistificar a história de que só quem podia ser macumbeiro era preto e que macumbeiro era uma coisa muito ruim.** Eu fui depreciada por causa de uma palavra na Escola militar, de uma menina branca, que eu era umbandista [...] de uns tempos para cá, o culto às entidades das águas e das matas está sendo muito praticado por pessoas de todas as raças. **Eu tinha aquele negócio, porque a minha avó era negra, eu sou descendente de africana,** então, na minha cabeça, só era umbandista quem era negro, branco não era. Depois que eu **conheci algumas pessoas das religiões de matriz africana, isso me levou a estudar um pouco mais, e o problema que eu passei da depressão, eu precisava desmistificar algumas coisas que estavam me incomodando, eu fui fazer o curso étnico-racial e lá nas aulas, nas pesquisas, eu fui vendo que não era isso que estava na minha cabeça** (SANKOFA) [grifo nosso] (SANKOFA).

Acompanhamos a trajetória de uma mulher negra que após experimentar um processo de realocamento psicológico impulsionada pelo contato com as espiritualidades de matriz africana, inaugura uma agência, ou seja, percebe que o processo de autoconhecimento e de restauração de sua psique fragmentada ainda que esse importante passo tenha sido impulsionado pelo trabalho social do Padre Bruno.

Nesse sentido, tal relato discorre sobre três momentos pedagógicos e políticos experimentados pela pedagoga. Em primeiro lugar, após ter vivenciado múltiplas discriminações raciais na escola, igreja e família, a intelectual pública encontra um espaço religioso politicamente acolhedor. Certamente que o Padre Bruno, importante personagem da história da teologia da libertação na Amazônia, não aprendeu a lidar com a realidade da região lendo apenas os livros de Frei Betto ou Leonardo Boff, mas reconhecendo grandes educadoras e pensadoras em mulheres como Sankofa, cujas experiências guiaram as suas próprias ações político-religiosas.

Em vista disso, não se trata do “discurso salvacionista do homem branco,” pois a pedagoga teve autonomia suficiente para internalizar um entendimento lúcido sobre a conjuntura sociocultural amazônica pelo simples fato de ter à disposição um conjunto de processos de ensino e aprendizagem cravejados de objetivos que tinham uma ligação com a sua história de vida.

De posse de tais ferramentas pedagógicos e dos conhecimentos sócio-históricos acumulados na Amazônia, Sankofa alcança uma agência pedagógica, em outros termos, levada pela curiosidade, começar a construir uma identidade de docente-pesquisadora que

a levará a ter uma relação crítica, construtiva e criativa com o conhecimento, sem autonomizar o mesmo em detrimento do exercício empírico, ao mesmo tempo em que compreende a sua importância para o negritar da prática pedagógica.

Nesse sentido, Rabaka (2009, p.135) define a ciência afrocêntrica da seguinte forma:

[...] na visão imperial do ocidente, a ciência é uma ferramenta para dominar e manipular os seres humanos e a natureza. Pela estrutura conceitual afrocêntrica, seguindo Imhotep, o antigo egípcio reverenciado por suas contribuições às ciências médica e mecânica, **a ciência deve ser empregada para melhorar a qualidade de vida, ajudar e curar; enfim, libertar** [grifo nosso]

A construção orgânica do corpo de conhecimentos referentes ao seu saber-fazer docente de Sankofa inclui a sua aproximação com as espiritualidades de matriz africana, rompendo com julgamentos e estigmas impostos por uma educação brancocêntrica. Ao fim e ao cabo, a pedagoga compreende que o racismo religioso é uma estratégia colonialista que visa distanciar a população negra das ciências historicamente disseminadas pelas africanidades.

Ainda para Sankofa:

A minha mãe me fazia muito medo: **‘eu vou te levar para o velho macumbeiro que vai logo acabar com a tua chatice, a tua choradeira [...], mas ela falava isso porque eu também era preta.** E aí eu fui começando a criar um fortalecimento dentro de mim, para mim **poder sair daquilo que me incomodava, que me fazia medo. Aí foi que eu fui fazer o curso** [relações étnico-raciais] [...] (SANKOFA).

Para que se tornasse uma cidadã de primeira classe e com o direito de exercer uma participação social, era necessário ir em busca de conhecimento. Como destaca Munanga (2008), é impossível compreender a história da população afro-brasileira sem as suas africanidades.

A África em diáspora é a chave cultural para entender a educação, linguagem, cultural e o *ethos* não apenas da população negra, mas da nação brasileira como um todo, principalmente da Amazônia. “Tais conhecimentos têm sido minimizados [...] em comparação com os estudos sobre Europa, Ásia e as sociedades indígenas” (MUNANGA, 2008, p.22).

Compreender o passado não significa o confinamento temporal, ou um anacronismo, mas um importante passo para que possamos ler o presente com lucidez,

adquirindo elementos pedagógicos, epistemológicos e políticos que levem a população a restaurar o que Guerreiro Ramos (1996) vai chamar de povidade.

[...] estar centrado, na linguagem afrocentrista, é assentar-se conscientemente nos mundos-de-vida, **nas formas de luta pela sobrevivência e nas experiências vividas dos africanos continentais e diaspóricos**. É engajar-se ativamente com o mundo e, ao mesmo tempo interagir com ele, descrevê-lo, explicá-lo, **empregando para isso as referências da história, da cultura e da filosofia africanas** [grifo nosso] (RABAKA, 2009, p.136-7).

As contribuições afro-brasileiras e indígenas predominam na língua, cartografias, identidades e culturas brasileiras. Então por que ainda são marginalizadas na esfera do conhecimento científico pedagógico?

Como sinaliza Lélia Gonzalez (1935-1994) ao edificar o conceito de racismo por denegação, a partir de diálogos com Luís Gama, Abdias Nascimento, Frantz Fanon, e Guerreiro Ramos-esse último responsável por sedimentar as bases da problemática referente à patologia do branco no Brasil- já que a população branca perde em quantitativo populacional, cultural e filosófico, a única forma de manter o supremacismo branco é através do adoecimento psíquico e do mentecídio que acometem a população não branca, ou seja, o deslocamento psicológico que traduz o que Sankofa descreve como “a necessidade de desmistificar algumas coisas que estavam me incomodando.” Dentre elas, certamente que o mito da democracia racial.

Os processos educativos racistas dos quais Sankofa sofreu não deixam dúvidas de que a educação escolar brasileira não apenas contribui para a produção de práticas e de representações sociais que geram dividendos para a população branca de um lado, e a negação de direitos básicos às/os afro-brasileiras/os do outro como também impedem o país de conhecer as suas raízes históricas, identitárias e culturais.

Nesse sentido, “a democracia implica diálogo entre os segmentos étnicos que compõem a sociedade, para que as especificidades individuais e culturais de grupos diferentes possam coexistir” (MUNANGA, 2009, p.23).

Por este motivo, em meio ao processo de consolidação de uma identidade docente engajada na luta contra o racismo, Sankofa rememora que:

Eu me inspirei em uma prima minha, que foi a minha primeira professora e que era negra. Ela já faleceu, mas ainda hoje eu tenho muito a imagem dela como professora dedicada. **Você sabe como é no interior, na colônia, no meio do mato** [...] não tem material, não tem caderno, não tem papel, não tem lápis, mas ela nunca deixou de dar aula nenhum dia para os alunos. Mesmo aqueles que não tinham caderno, ela dava um jeito, arrumava papel, costurava e levava o caderno todo

costurado para aqueles que não tinham onde escrever e dava para eles. Pegava um lápis e quebrava em três pedacinhos para cada um ter um lápis para escrever [grifo nosso] (SANKOFA).

Ao lembrar de sua prima, que foi a sua primeira professora, Sankofa demonstra enfatizar a importância de sua negritude e a consequente representatividade. Contrariando as teorias educativas assépticas, a intelectual pública acende a chama de uma memória pedagógica onde uma professora negra nutria um compromisso com uma educação antirracista em plena Amazônia.

Hooks (2013) em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como uma prática de liberdade” reflete sobre a importância de ter tido professoras negras no período do apartheid racial, lembrando que elas sempre destacavam a importância da educação enquanto um instrumento de libertação.

No sentido oposto, Bento (2022, p.50) comunga da mesma reflexão sobre a importância de professoras negras na sala de aula:

Não é apenas por atos discriminatórios que se verifica se uma instituição é racista, mas também por taxas, números de profissionais, prestadores de serviço, lideranças e parceiros com perfil monolítico, em que não se vê a diversidade. Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos político-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados

Um aspecto que chama atenção na descrição que Sankofa faz sobre a sua prima é que ela não deixa nenhuma/nenhum educanda/o para trás, utilizando a criatividade para elaborar materiais didáticos e aprendendo a lidar com os problemas decorrentes de uma infraestrutura mínima, para que ninguém se sentisse prejudicada/o ou discriminada/o.

Vemos que não se trata apenas de uma questão de representatividade. Ter professoras negra, seja na educação básica ou no ensino superior, é ampliar os espaços humanizados de educação, fortalecendo o ensino em sua totalidade e entendendo o mesmo como um conjunto de atividades que promovem a disseminação e internalização das filosofias e pedagogias amefricanas, ao mesmo tempo em que estimula a produção de conhecimentos, valores e leituras antirracistas de uma sociedade em sua totalidade, diversidade e interculturalidade.

Ora, se a prima da pedagoga entrevistada se esforçava para que as/os estudantes não fiquem sem o material escolar e tenham um processo de escolarização satisfatório, é

porque há um sentido maturado de politicidade antirracista em sua prática docente, decorrente do saber-fazer da experiência de alguém que sabe a dificuldade de acessar a educação escolarizada, tão cara para a emancipação e transformação de comunidades absurdamente oprimidas e esquecidas.

Nesse sentido, não há objeções em relação ao fato de que a sala de aula da prima/professora foi a primeira e mais importante faculdade de Sankofa.

A pedagoga prossegue com as suas memórias:

E ela [prima e professora] conseguia fazer todo mundo estudar, formava os grupinhos, e ela pegava aquele que já sabia um pouco mais e aquele um ia coordenar os outros, dava só o suporte. **E todo mundo estudava, aprendia a ler, escrever a contar, aprendia a formular história [...] a história sequenciada, ela era profissional nisso.** Começa a história nesse grupo até ganhar toda a sala [...] eu aprendi muito isso com ela. **Usava muito material da natureza, folhas, para trabalhar ciências, para ver a forma diferente das folhas, pedra, carvão, graveto, o que ela encontrava na natureza e no entorno da escola era o material de aula dela. Ela trabalhava todas as disciplinas obrigatórias e mais algumas que ela inventava na hora. Ela queria trabalhar o ser humano, não era o profissional e sim o ser humano.** Ela só tinha o ensino fundamental, depois que ela foi estudar e fez o segundo grau, mas ela só tinha o quinto ano quando ela foi a minha professora, ela que me alfabetizou. Quando eu saí das turmas dela, eu já estava no terceiro ano [...] era um salão, tipo um galpão grande, com quatro turmas diferentes. Lá tinha o Jardim 1, o que até hoje chamam maternal [...] até o terceiro ano, tudo junto e misturado [grifo nosso] (SANKOFA). [grifo nosso] (SANKOFA).

A primeira professora negra e prima de Sankofa, de acordo com a sua narrativa, se apresenta como uma verdadeira inspiração para ela. Diferente de outras experiências educativas dolorosas eivada de castigos e de racismo, a sistematização das memórias ativas da intelectual pública com relação a esse processo educativo “que trabalha o ser humano, não o profissional” apresenta vibrantes preceitos de processos pedagógicos que rompem com o supremacismo branco.

Notamos que a sala de aula-especificamente os ricos processos de interação entre educadora e educandas/os- é a protagonista de sua fala. Sankofa apresenta ricos processos de disseminação, internalização e construção crítica de conhecimentos através de conteúdos e metodologias interdisciplinares que rompem com um processo educativo tecnicista, eurobranco e jesuíta.

Ao buscar uma educação cujos tecidos placentários eram a humanização e a justiça racial, a prima/professora das memórias de Sankofa não estava [des]educando as crianças e jovens negras/os para engrossarem os exércitos de reservas de mão de obra

destinados a servir ao capitalismo branco, mas estimulando o pensamento crítico e o aprimoramento de suas habilidades psicomotoras e cognitivas para assumirem posturas éticas, agentes e autônomas diante das discriminações raciais.

Essa educadora certamente que não precisou ler Rousseau (1979) para compreender que os primeiros filósofos eram os olhos, ouvidos, mãos e pés, pois interagiu com crianças reais oriundas de contextos socioeconômicos precarizados (não com um educando imaginário e abastado como Emílio), construindo uma teoria científica-pedagógica a partir do chão do bioma amazônico. Destarte, a sua pedagogia experimental foi colaborativa, dialógica e investigativa.

Nas palavras de Rabaka (2009, p.135) “[...] os afrocentristas têm compromisso com seus “sujeitos” - aqueles que seriam- ‘objetos’ na concepção imperial europeia de ciência- e com eles se identificam [...]” (RABAKA, 2009, p.135). Logo, vemos os preceitos das ciências pedagógicas da educação afrocentradas e amefricanas.

Nesse sentido, sob um ponto de vista antropológico e interdisciplinar, essa professora se preocupava em tratar e compreender as crianças na totalidade de sua humanidade, estimulando a expressão corporal, lógica e criatividade, mas sem abrir da rigorosidade em planejar processos de ensino e aprendizagem e traçar metas a serem cumpridas. Pois, como destaca Sankofa, “ao ensinar todas as matérias e mais algumas que ela inventava,” mostrando que a pedagogia pode ser estética e intuitiva, mas sem abrir mão da consubstancialidade entre teoria e prática.

Em nossa interpretação, a ousadia de seu ensino estava em mostrar que a inovação pedagógica não necessariamente deve estar associada a equipamentos futurísticos de última geração. Elementos aproveitados da própria natureza se transformavam em robustas ferramentas didáticas que ensinavam pelo respeito, diretividade da prática educativa e criatividade.

Tais memórias serão os principais alicerces da edificação da identidade docente de Sankofa:

[...] eu vim para a escola pública e eu só fui ampliando a bagagem que eu já tinha. Eu só fui ser professora terminando o ensino fundamental, **sem o ensino médio completo, porque era uma necessidade onde eu morava. Eu era aluna, mas eu já era professora.** Aí depois eu venho para a cidade, concluo o ensino médio e volto como professora em São Domingos do Capim. **E aí vem a formação de professores e eu fui ampliando toda essa bagagem de conhecimento, depois eu venho para o Emaús, entro na Universidade e vou ampliando cada vez mais a bagagem.** Eu fiz muitas coisas que eu queria ter registrado, mas

que eu não registrei por falta de tempo, mas eu tinha muita vontade de fazer isso. Até que eu começava, mas não dava para dar continuidade, **porque o professor trabalha durante o dia na escola, dando aula para os alunos, e no sábado e domingo ele tem que preparar aula.** À noite, antes de dormir, ele tem que observar o que foi que ele conseguiu passar, o que foi que ele conseguiu aprender- **se a turma conseguiu aprender- e entre aqueles alunos qual deles teve dificuldade de absorver aquele conhecimento para quando ela retornar no dia seguinte começar por aquele que teve dificuldade.** O professor trabalha muito; uma pena que ele não é reconhecido [grifo nosso] (SANKOFA).

Assim como sua prima, as condições sociais, culturais e econômicas, que são ainda mais desafiadoras em um território de dimensões continentais como a Amazônia, a levam a ser literalmente educadora e educanda ao mesmo tempo. Uma rotina desgastante, mas cuja recompensa é o acúmulo de vivências ligadas ao saber-fazer da experiência.

Importante enfatizar que Sankofa não deixa de trazer os conflitos inerentes ao trabalho docente, especialmente em um país onde os traços ideológicos tanto menosprezam o magistério. A rotina enfrentada pelas/os professoras/es, sobretudo quando se comprometem em garantir uma robusta formação cultural, científica e antirracista para as classes populares exige um esforço redobrado.

A pedagoga enumera uma série de dilemas que não podem ser ignorados, pois estão intimamente relacionados à crise da identidade científica das teorias pedagógicas e conseqüentemente do papel a ser desempenhado pela pedagogia enquanto profissão.

Para Pimenta *et al* (2011), há uma crise a respeito da real importância dos estudos pedagógicos. tal profissão se encaixa apenas na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e na composição do quadro de técnico da educação ou também tem a tarefa de formar a/o pesquisadora/o, cientista dos estudos relacionados à educação, no núcleo de ciências educacionais interdisciplinares onde a pedagogia cumpre uma função sintetizadora?

Tais questões de fundo teórico-metodológicas, agregadas aos problemas socioeconômicos mencionados por Sankofa, além do descaso das universidades e do poder público com as políticas de formação de educadoras/es e com a educação básica se tornam ainda mais graves quando falamos de professoras negras e que residem em regiões periféricas como a Amazônia.

Todavia, percebemos a preocupação de Sankofa em não ser uma educadora tecnicista, apenas debruçada sobre livros didáticos brancocêntricos e recheados de respostas mecanizadas. Há um exercício constante de avaliação da sua própria prática no

sentido de aprimorar as suas estratégias de ensino para que as/os educandas/os não percam o estímulo pela sala de aula. A impressão que temos é que Sankofa não deseja que suas turmas passem pelas mesmas humilhações e constrangimentos que ela vivenciou na pele.

Tal comprometimento político contra o racismo transforma Sankofa em uma pesquisadora e estudiosa autodidata:

quando eu fui fazer o curso étnico-racial no IFPA, **foi porque eu era professora do EJA no Emaús, à noite. E os alunos do EJA evadem muito das turmas** [...] eu estava o tempo todo perturbando-os. Eu ia na casa, eu ligava para saber como estavam, porque não tinha ido para a aula... como eu fazia essa movimentação de estar fazendo visita, de estar me importando com eles que eram invisíveis, eles não evadiam tanto, eram mais aqueles que arrumavam um emprego para ir embora. Mas os que estavam em Belém se afastavam tanto das turmas [...] **Mas eu tinha uma curiosidade porque tinha turma que terminava com 5 alunos. E eu ficava: mas por que isso? Se a pessoa vem estudar depois de adulto, é porque precisa. Então por que evade se precisa?** Porque se a pessoa vai se matricular depois de adulta, é porque está precisando daquele conhecimento para se manter no trabalho, para se manter em uma relação [...] **a pergunta é: por que ela evade se ela precisa?** [...] Aí eu fui fazer o curso étnico-racial e o projeto era voltado para o EJA. Mas dentro do projeto de evasão do EJA, eu também trabalhava a **questão do racismo, do racismo estrutural, tanto que eu cheguei a ler muita coisa do ‘A casa grande e senzala,’** [...] e outras produções de negros, essa foi a causa de eu querer fazer. Eu fiz dentro da área do étnico-racial, eu não fiz religião de matriz africana, mas teve grupo que fez [...] [grifo nosso] (SANKOFA).

Diante de um problema grave identificado por Sankofa em suas turmas noturnas de EJA, a evasão, a intelectual pública vai em busca de embasamento teórico para fortalecer a sua práxis antirracista. Interpretamos que a sua preocupação política e pedagógica ultrapassa as propriedades essenciais didáticas e metodológicas tradicionais. Pois a educadora mergulha nas questões de fundo das teorias educacionais voltadas para os estudos étnico-raciais.

Adejando detidamente sobre a história das teorias científicas pedagógicas que abordamos em parágrafos anteriores, podemos dar um “zoom” na lente da câmera que fotografa a crise da identidade científica da pedagogia no Brasil.

Segundo Pimenta, Oliveira e Fazenda *et al* (2011), a pedagogia tradicional iniciou com a educação jesuítica e perdurou até o manifesto dos pioneiros da escola nova. Tratava-se de uma teoria geral do ensino, onde a pedagogia ocupava o núcleo dos estudos sobre educação enquanto as demais áreas de conhecimento eram consideradas ciências auxiliares, com exceção da filosofia que se destacava dentre as demais.

Tal evidência filosófica era justificada pelo reconhecimento da importância dos estudos sobre ética, psicologia e lógica para o campo educativo, esse último visto sob uma perspectiva unitária e capaz de aglutinar um corpo orgânico de inúmeros saberes pedagógicos.

É sobre esse pano de fundo e sob a responsabilidade das chamadas “Escolas Normais” que se constituiu a formação de educadoras/es no período do Brasil império, coincidindo com o fim da regência de D. Pedro I e a maioridade de D. Pedro II. A formação docente também poderia ocorrer nos liceus (correspondentes ao ensino médio), mas eram desarticulados e por isso não apresentavam credibilidade.

Com o surgimento da república, uma preocupada classe média depositava na educação a esperança de promover o desenvolvimento e a modernização do país. Muitas propostas de reforma educativa chegaram a ser rascunhadas, mas não saíram do papel. A ausência de debates teóricos e de políticas robustas foram as causas de tais fracassos.

Os pareceres sobre o cenário educativo nacional elaborados por Rui Barbosa, ao ser provocado pela câmara dos deputados, foram marcados pelo ecletismo e pela importação de teorias europeias e norte-americanas, englobando nomes como Augusto Comte, Jean Friedrich Herbart e Pestalozzi.

Mas foi Benjamin Constant, embalado pelas ideias do pai do positivismo, que obteve sucesso em implantar reformas educacionais muito mais inclinadas para questões administrativas do que pedagógicas de fato, pulverizadas principalmente no núcleo das salas de aula.

As reformas na rede pública do ensino de São Paulo foram um divisor de águas, pois influenciaram o Brasil inteiro, estabelecendo um ritual de transição dos modelos educativos franceses, que eram integralmente copiados no país, pelas ideias científicas de Pestalozzi e de uma psicologia positivista, adoções que foram muito criticadas pelos entusiastas dos “novos ventos” trazidos pela escola nova.

Portanto, a pedagogia tradicional possuía como principal adjetivo a polivalência, deixando explícita a influência da concepção herbartiana materializada numa teoria geral da educação, de modo que nos cursos normalistas havia apenas uma disciplina voltada para assuntos pedagógicos e direção geral da escola.

A igreja católica detinha o monopólio de uma boa parte das escolas e das universidades, além de responder pela abertura de inúmeras gráficas e livrarias por todo país. Esse primeiro momento da história da educação brasileira, contada do ponto de vista eurobranco, lança a ossatura que irá sustentar o corpo das teorias da educação. De um

lado, uma concepção teórica de pedagogia generalizada e acompanhada de estudos filosóficos e do outro uma leitura mais prática da educação, pautada nos estudos sobre processos de ensino e aprendizagem, ou seja, de natureza exclusivamente didática.

O manifesto dos pioneiros da escola nova trouxe as ideias do norte-americano John Dewey que vigoraram nos Estados Unidos no pós-guerra. Suas ideias consistiram na criação de uma ciência da educação singular, e eclipsando a pedagogia. Concepções científicas positivas oriundas da psicologia, biologia e sociologia passaram a esculpir as propostas para a formação de educadoras/es.

A pedagogia perde o seu status de cientificidade, assumindo apenas a função de formar docentes para a sala de aula e técnicos em educação, constituindo um trabalho docente tecnicista que alcançará o seu ponto de inflexão com o regime ditatorial, de caráter neopositivista, behaviorista e analítico-filosófico.

No final da década de 1970 acontecerá a abertura política e com ela uma cascata de amplos debates sobre o cenário educacional, congressos e pesquisas referentes aos estudos pedagógicos e à formação docente. Momento em que estão em voga teorias como as crítico-reprodutivistas, crítico-emancipatórias e uma ampla influência da sociopolítica na educação.

O desafio está posto: como recuperar a identidade científica da pedagogia, especificamente da didática, uma disciplina pedagógica diretamente ligada aos processos de ensino e aprendizagem, com uma natureza teórico-prática e interdisciplinar?

Ora, se existem múltiplas percepções de educação, as pedagogias também são plurais, definindo os rumos e as diretrizes dos processos educativos. É importante que exista um corpo científico e metodológico que forneça subsídios para refletir sobre a prática pedagógica, mas ele não pode ser brancocêntrico, absolutista e supremacista. Que teorias da educação podem dialogar com uma dinâmica social planetária como a Amazônia, levando em consideração que o pensamento científico está historicamente situado?

Para Rabaka (2009, p.135):

[...] os afrocentristas interpelam as dicotomias científicas ocidentais: mente *versus* corpo; eu *versus* outro; cientista social como sujeito *versus* pessoa, lugar ou fenômeno sob investigação “científica” como objeto. Os afrocentristas julgam e problematizam a abordagem desinteressada que pretensamente permite a objetividade científica porque não questiona- ou, na linguagem dos afrocentristas, não localiza as raízes racistas do empreendimento científico ocidental [...] [grifo nosso] (RABAKA, 2009, p.135).

Eis o grande desafio: localizar as raízes racistas do empreendimento científico-pedagógico ocidental, o que exige um amálgama entre trabalho docente, pesquisa, saber-fazer da experiência e reflexão sobre a prática interdisciplinares e interculturais, a fim de impulsionar um conjunto de atividades que promova a produção crítica de novas ciências antirracistas a partir do contato com um legado histórico de conhecimentos que ao serem ocultados, abriram possibilidades para que as pseudocientificidades eurobrancas promovessem a colonização, o genocídio, o mentecídio e o terrorismo cultural por todo globo.

Nesse sentido, intelectuais públicas como Sankofa acabam por se tornar pesquisadoras autônomas diante dos problemas econômicos, sociais e raciais enfrentados pelas/os suas/seus educandas/os, estabelecendo uma interface entre um exercício investigativo autodidata e os conhecimentos que constituem o saber-fazer da experiência que as levem a colaborar pedagogicamente para uma transformação social e das desigualdades étnico-raciais.

À medida que avança em suas expedições pela reparação histórica da ciência, Sankofa vai desferindo golpes mortais no absolutismo científico ocidental eurobranco.

Sob esse prisma, para Rabaka (2009):

[...] como nossas teorias do conhecimento não se ajustam aos conceitos euro-imperiais de ciência, são frequentemente rotuladas, na melhor das hipóteses, de ciência ruim [...] para os cientistas ocidentais, **parece anômalo, senão absurdo, observarmos a natureza hegemônica e racialmente específica de suas noções de conhecimento e ciência** [...] [grifo nosso] (RABAKA, 2009, p.136).

Sankofa inicia a sua jornada investigativa e autodidata a partir do seguinte problema: por que as/os jovens e adultas evadem da sala de aula se precisam concluir o ciclo formativo para que consigam posições mais qualificadas e com maior remuneração no mercado de trabalho?

Tal questionamento nos leva a interpretar que para a intelectual pública só a qualificação pedagógica técnica não é suficiente para realizar uma prática educativa que garanta a permanência das/os educandas/os na sala de aula.

Ora, as suas dolorosas vivências enquanto uma criança negra que foi violentada por um sistema brancocêntrico, fizeram-na cultivar expectativas pedagógicas que vão ao encontro de uma teoria/prática educativa capaz de garantir não apenas a formação científica, mas também disposta a combater o mentecídio que corrói a autoestima e a

autonomia de suas/seus educandas/os frente às violências diárias impulsionadas pelo racismo.

Sankofa enfatiza a diferença que o contato com uma literatura científica que escancara o problema do racismo estrutural no Brasil fez em sua prática docente. Em seu relato, ela cita “Casa grande e senzala,” de Gilberto Freyre. Ainda que seja um livro bastante controverso, a ponto de suscitar infindáveis críticas oriundas sobretudo dos movimentos negros e de intelectuais afro-brasileiros e antirracistas, a leitura da educadora não foi passiva. A sua prática em sala de aula, permeada por um bailado entre a investigação e a ação, garantiu que Sankofa assimilasse criticamente as principais teses de Freyre, a ponto de questionar a invisibilidade de autoras negras durante o mesmo curso de relações étnico-raciais que a levou a conhecer o livro do referido escritor.

Dito de outro modo, sob uma ótica psicanalítica, tal como Lélia Gonzalez (1935-1994), Sankofa aprofunda os seus estudos sobre o racismo ao se confrontar com o racismo explícito, mas nunca admitido pelos clássicos cientistas sociais brasileiros, ou seja, o lugar do branco.

Segundo Ambra (2019, p. 94):

Diferentemente, portanto, da concepção contemporânea segundo a qual uma verdadeira reflexão sobre o racismo (e no limite sobre qualquer tema) deve partir e se amparar tanto em seu lugar de fala quanto na (cor de) origem de suas autoras e autores, sublinhando suas potências e limites, Gonzalez abre seu texto

colocando suas cartas epistemológicas na mesa: é a partir da europeia psicanálise que ela irá se debruçar sobre o problema do racismo na América. Mais ainda, a autora parte de seu próprio trabalho já efetuado sobre o racismo e sexismo no Brasil – **que sofreria de um sintoma neurótico de racismo por denegação** – para tencioná-lo com o racismo norte-americano, que teria uma estrutura distinta, já que não teria no negacionismo assimilacionista sua base [grifo nosso].

É a partir das leituras de Gilberto Freyre que Sankofa inicia uma interpretação meticulosa e científica de sua realidade, da biografia de sua família e das suas experiências enquanto uma docente negra com a finalidade de confrontar as teses levantadas pelo autor de “Casa Grande e Senzala,” procurando combater o revisionismo histórico que traduz o *corpus* de suas ideias com uma investigação empírica sobre o tecido cultural placentário amazônico em que se encontra.

Além disso, por conta da metodologia proposta pelo próprio curso de relações étnico-raciais, Sankofa começa a aprofundar diferentes faces da antropologia negra e dos estudos afro-diaspóricos a partir de uma ótica amazônica, ainda que não fosse o foco da sua pesquisa:

[...] na hora da explanação do trabalho, que todo mundo vai apresentar o seu trabalho, quem está aqui, que é de outro grupo, assiste à apresentação e **aí surge o interesse para buscar leitura para se aprofundar um pouco mais sobre aquilo que você ouviu. Eu fui descobrindo que dentro da matriz africana, da umbanda, do Candomblé, tem mais branco do preto.** Mas esses brancos, a maioria deles é de origem africana [...] A outra coisa que eu descobri também é que a pessoa que tem anemia falciforme, que é uma doença de raiz africana, **quando ela é branca, ela prefere morrer do que tomar o sangue de um preto [...] quando ela vai fazer a transfusão de sangue, que ela é avisada, pergunta logo ‘é preto ou é branco?’** se a pessoa que for doar sangue para ela for preta, ela se recusa [...] eu vi duas pessoas morrerem ali porque se recusaram a tomar o sangue porque era sangue de preto. E isso foi em 2020 ou 2021 [grifo nosso] (SANKOFA).

Semelhante à experiência didático-pedagógica de Lélia Gonzalez ao ministrar o curso de culturas negras, na escola de Artes Visuais do Parque Lage, o qual, apesar de ter uma ementa predominantemente composta por intelectuais brancos, em sua prática pedagógica, houve uma profunda imersão na Umbanda, Candomblé e Capoeira, levando ao rascunho do que seria o mapa epistemológico de uma antropologia negra, a pós-graduação em relações étnico-raciais, em nosso entendimento, levou Sankofa a interpretar Gilberto Freyre como ponto de partida, e não como um fim em sua excursão pelos estudos *afrikana/afrocentrados*.

Segundo Rabaka (2009, p.138):

Nos estudos *Africana*, as fronteiras entre disciplinas afrouxam-se, abrindo espaço para **uma abordagem multidisciplinar que se nutre das ciências naturais, sociais, das artes e humanidades, mas também contribui com elas. Sendo Africana uma área interdisciplinar de grande escopo, interpreta e analisa criticamente o pensamento e a prática africanos clássicos e contemporâneos, continentais e diaspóricos [...]** [grifo nosso] (RABAKA, 2009, p.138).

O compartilhamento de estudos realizados por outras/os acadêmicas/os do curso, salientaram inúmeros elementos epistemológicos do pensamento africano, mostrando para a intelectual pública que é impossível desenvolver uma teoria educacional interdisciplinar, ou compreender as histórias da humanidade e da sociedade brasileira sem o reconhecimento da África enquanto o berço da ciência, da humanidade e da civilização (E. NASCIMENTO, 2009).

Falamos muito em diversidade, especialmente no Brasil. Mas concordamos com Carlos Moore (2009), sankofiano nato, além de ter tido o privilégio de conviver com o polímata Cheikh Anta Diop, que tal vocábulo é interpretado de modo raso e fragmentado.

Um problema que está ancorado a uma lógica econômica planetária absurdamente neoliberal e que prega uma falsa inclusão.

Nessa direção, devemos compreender que promover a reparação histórica da ciência é entender que é impossível produzir novas epistemologias sem o reconhecimento da África enquanto a Eva mitocondrial outras racionalidades capazes de colocar pessoas não brancas no centro das decisões políticas, educativas e científicas.

Ao refletir sobre o exercício de combate ao revisionismo histórico, interpretamos que Sankofa, a partir da assimilação crítica de conhecimentos científicos que sistematizam as africanidades no Brasil, compreende que a discriminação racial não tem um embasamento científico, o que contribui para o reconhecimento e valorização de sua negritude, bem como das culturas negras.

Nas palavras de Rabaka a (2009, p.138-9):

[...] recente adoção do termo por Lewis Gordon para se referir a uma área de pensamento concentrada nas questões teóricas surgidas com as lutas a respeito de ideias nas culturas africanas e suas formas híbridas e croulizadas na Europa, nas Américas do Norte, Central e do Sul e do Caribe. Quer se refira a pensamento, filosofia ou estudos, o termo africana e seus variados significados conceituais têm explorado um território extenso- social, político, histórico, cultural, filosófico e físico [...] por quase um século, intelectuais e ativistas de origem e ascendência africana o têm empregado para **indicar e incluir os mundos-de-vida dos africanos continentais e diaspóricos, bem como as experiências vivenciadas por eles** [grifo nosso] (RABAKA, 2009, p.138-9).

Ao destacar os estudos com os quais teve contato sobre pessoas brancas de origem africana bem como os dados referentes à saúde e aos processos de adoecimento vivenciados pela população negra sob uma tônica antipositivista, em nossa interpretação, mostram que Sankofa consuma um diálogo crítico com os debates sobre a teoria da evolução humana em uma perspectiva antirracista, responsáveis por comprovar cientificamente que a África é o berço da humanidade e que traduzem a historicidade da humanidade em meio a múltiplas redes sociais planetárias tecidas há 3 milhões de anos, constituindo cordões umbilicais entre o continente africano e a América Latina.

Dessa forma, o exercício de reparação histórica leva a uma agência na própria esfera do saber, rompendo com que Rabaka (2009, p.139) vai chamar de:

[...] complexo de dependência disciplinar em relação à teoria ocidental, [que] inadvertidamente ajuda a confirmar o antigo mito antiafricano de que o **pensamento e a filosofia devem ficar para os brancos, enquanto os negros se restringem às artes, ao entretenimento e ao atletismo** [...] [grifo nosso] (RABAKA, 2009, p.139).

A luta contra o complexo de dependência disciplinar é um componente crucial para que experiências inovadoras se materializem no âmbito das teorias científicas da pedagogia em sua interdisciplinaridade. Por isso, como aponta Carlos Moore (2009), a reparação histórica é a chave para que as diversidades pedagógica, educativa e cultural que costumam ser alvo de interpretações superficiais e fragmentadas sejam aprofundadas de fato.

Isso significa que uma ciência antirracista e afrocentrada “[...] cultiva uma abertura epistêmica às contribuições de um amplo espectro de pensadores (e fazedores) com diversos antecedentes raciais e culturais, variadas disciplinas acadêmicas e tradições de ativismo” (RABAKA, 2009, p.140).

Nessa direção, Sankofa prossegue:

os conhecimentos sobre a terra vêm da questão da hereditariedade mesmo. Se você vem de uma família africana, que tem a cultura do plantar e do colher, tá na tua formação genética. Sabe aquela história? Tu nunca costuraste, mas se a tua mãe é costureira, quando tu sentar em uma máquina tu sabe o que fazer [...] Os indígenas foram os que domesticaram as plantas que nós vemos como medicamento e como alimento. O indígena respeitava o africano e vice-versa. **Já o branco não, o branco esturpava a mulher africana. O branco pratica invasão em todos os sentidos: invasão da terra, invasão dos corpos [...]** [grifo nosso] (SANKOFA).

Começamos a acompanhar o acontecer da “primavera negra” intelectual e pedagógica para Sankofa. A criança que sofria discriminação racial na escola, enfrentava o adoecimento psíquico de uma família multirracial, não se sentia bonita ou inteligente o suficiente e foi ameaçada de morte por conta dos conflitos agrários no campo, a partir do saber-fazer da experiência docente, somado a um trabalho investigativo autodidata e ao contato com um conhecimento científico antirracista, chega à compreensão de que as sabenças colecionadas por inúmeras gerações de sua família constituem o *corpus* de um legado científico ancestral que foi escamoteado pela cientificidade eurobranca, e que tal farsa gnosiológica é reproduzida à séculos pelas instituições educativas brasileiras.

Sankofa cita a primeira revolução científica da humanidade e que ocorreu em solo africano: a agricultura. Compreendemos nela um notável exercício de realocamento psicológico e que leva à valorização cultural de conhecimento conectados ao *ethos* amazônico e cravejados de africanidades.

O pleno domínio de um debate teórico científico que rompa com a cadeia do mentecidío imposto pelo supremacismo branco e que leva à produção de uma ciência

antirracista e a favor da vida, se apresenta como um germe que permite o desabrochar de relações culturais pluridimensionais, tais como as que são protagonizadas pelo povos indígenas e afro-brasileiros.

Com relação ao pensamento eurobranco, para Sankofa, há somente o culturicídio. Por isso, para Rabaka (2009), é um princípio ético e antirracista reconhecer que essas comunidades produzem conhecimentos rigorosamente elaborados, reunindo um conjunto de preceitos teórico-metodológicos decorrentes de suas racionalidades:

[...] Como crítica, a afrocentricidade localiza os elementos antiafricanos e anti-humanos do pensamento e da prática particulares que se apresentam como “a religião,” “a arte ou até “a tradição antiga.” Examinando-os contra o pano de fundo da epistemologia e da experiência históricas e culturas africanas, **oferece uma alternativa ética e igualitária ao impulso colonial**. Ademais, como corretivo, a **afrocentricidade realoca e recentraliza** [...] [grifo nosso] (RABAKA, 2009, p.135).

Percebemos a importância que o curso de relações étnico-raciais teve não só para sua prática docente, mas principalmente para os seus pilares psíquicos que foram profundamente abalados pelo racismo. Assim como Lélia Gonzalez (1935-1994), Sankofa compreendeu que o saber-fazer da experiência, ainda que fundamental, não era suficiente para compreender o racismo estrutural.

Para além das vivências, não podemos prescindir da “abertura epistêmica e por uma postura inerentemente humanista [...] [além de uma] formação disciplinar e o desenvolvimento discursivo dos estudos Africanos” (RABAKA, 2009, p.137). Entendemos que Sankofa realiza o mesmo movimento em seu exercício de investig[AÇÃO].

Desta forma, a intelectual pública começa a construir os alicerces lógico-históricos de sua ancestralidade potencializando o seu exercício investigativo autodidata:

a minha avó já nasceu aqui, a minha tataravó que veio da África, ela veio da Guiné-Bissau. O meu avô é indígena. A minha avó veio da África menina, foi criada por uma família de portugueses, os portugueses que criaram a minha avó são da família Gomes, se instalaram no Ceará e de lá se espalharam para outras regiões do país [...] ela [minha avó] carrega o sobrenome deles [...] Quando você vai procurar lá na biblioteca pública os livros que contam a história dessas mulheres negras, você vai ver a quantidade de mulheres pretas que têm lá, o nome do pai é um e o nome dela é outro, não tem nada a ver com o nome do pai dela. A escravidão mudou a roupa, mas ela continua e cada vez mais forte. No programa de tv, as brancas se juntaram para dizer ‘só faltava essa agora: a gente ser refém dessas pretas’ [grifo nosso] (SANKOFA).

As recomposições históricas que Sankofa realizou sobre a biografia de suas ancestrais, em nossa compreensão, se traduzem enquanto uma agência no âmbito da produção do conhecimento. Uma mulher negra, motivada pelo desejo de conhecer as suas raízes ancestrais, inicia uma empreitada epistemológica longe das amarras do academicismo eurobranco, transformando as bibliotecas públicas em quilombos gnosiológicos frente ao mentecídio que a educação formal a submeteu durante uma boa parte da sua vida.

Encontramos em Sankofa um sequioso trabalho de reparação histórica semelhante ao experimentado por Beatriz Nascimento, labuta epistêmica que foi autonomizada e documentada em formato audiovisual.

Wanderson Nascimento comenta sobre a película *Ôri* cujo roteiro, com uma redação historiográfica arrebatadora, é assinado por Beatriz:

nos levando a refletir sobre resistência e identidade, **Ori é um filme que nos conta uma das maneiras de responder à pergunta “quem somos?” quando colocada em termos históricos e culturais. Nos conduz a pensar sobre os modos como a identidade nacional, as imagens que temos de “Brasil,” mesmo publicamente recusando as fontes africanas, é atravessada pelas heranças advindas do continente negro** [grifo nosso] Ori nos conta de uma luta que nasce da perda de imagem, da perda desta imagem da nossa terra mãe, da terra onde nossas ancestrais negras nascem, vivem, dão sentido ao mundo e às nossas experiências. **Esta imagem primeira da mãe terra é quebrada, partida, perdida. Muitas das pessoas africanas eram obrigadas a recusar a lembrança dos lugares de origem, da vida pregressa, da vida de origem** [grifo nosso] (W. NASCIMENTO, 2020, p.67-7).

Sankofa também vai em busca dessa terra mãe perdida que ela chama de “África menina.” A pedagoga está em busca de respostas para perguntas que sua ancestrais já faziam há anos, procurando juntar as peças de um quebra-cabeça que não apenas repare as falácias históricas que desfiguraram as identidades e subjetividades de seus familiares, como também a valorização das culturas negras que erigiram a Amazônia que conhecemos hoje, o seu continuum civilizatório.

A pedagoga toma conhecimento de que a retirada do nome é uma extrema violência simbólica contra os direitos políticos, jurídicos e educativos das pessoas escravizadas, um dos principais emblemas do brutal processo de exploração, dominação e opressão sofridas pelas/os afrodescendentes reféns de uma diáspora compulsória constitutiva de um colonialismo se espalhou como uma espuma branca sobre as águas do Atlântico.

Eclipsar o verdadeiro nome é desfigurar e ocultar o conhecimento de civilizações africanas que foram berços tanto do mundo moderno quanto arcaico, assim como de nobre

historicidade de resistência ao próprio processo de escravização, além das pujantes convergências entre os povos negros e originários que constituem o nosso *ethos* amefricano-amazônida.

Tal agenciamento intelectual e valorização cultural leva Sankofa a compreender o processo de inflexão da exploração dos corpos não brancos que já existia no período da escravização, e que permanece na era do capitalismo branco, principalmente contra as mulheres amazônidas. A frase de Sankofa fala por si: “a escravidão só mudou a roupagem, mas ela continua e cada vez mais forte.”

Rios e Klein (2022), partindo dos aportes teóricos gonzaleanos, sobre o reconhecimento do racismo enquanto engrenagem estruturante do capitalismo:

Gonzalez concorda com Hasenbalg no que toca ao lugar da raça no sistema capitalista. Diferentemente de Florestan Fernandes, que interpretou, em *A integração do negro na sociedade de classes* (1964), que o preconceito racial ou de cor como elemento estruturante da sociedade estamental, sem funcionalidade numa sociedade burguesa com pretensões igualitárias e liberais, Gonzalez ancora-se na tese do sociólogo argentino, **para quem a raça é um elemento constitutivo da sociedade de classes e está subordinada à lógica de distribuição dos lugares e dos agentes nessa estrutura social.** De forma complementar, alega o autor, com quem Gonzalez tem concordância, **o racismo também teria papel ideológico, ou seja, atuaria como campo das representações sociais, as quais informam uma lógica discriminatória desfavorável às pessoas racializadas,** no caso estudado, aos negros ou não brancos [grifo nosso] (RIOS; KLEIN, 2022, p.817).

A partir da triangulação entre o saber-fazer da experiência docente combinado às excursões pelos movimentos sociais, os debates teóricos realizados no curso de relações étnico-raciais e o fortalecimento de uma identidade intelectual, autodidata e militante, Sankofa não só valida as teses levantadas por Lélia Gonzalez referentes ao racismo estrutural, como também abre as trilhas epistemológicas que levam a uma gênese do *continuum* civilizatório entre África e uma civilização esquecida pelo outro Brasil-amazônia- costurando um corpo-teórico debruçado sobre a importância das culturas negras para o *ethos* amazônida através de uma pesquisa autobiográfica.

Prosseguindo com o relato da intelectual pública:

mas como tu vê lá no conto da história, **a madame está aqui comendo e a comida caiu e a criadagem come o resto.** Assim que ela [avó] foi criada, **comendo o resto dos pais adotivos que não eram pais,** mas **eram patrões da mãe dela [...]** depois ela também foi mãe solo, **porque ela foi estuprada, gerou a minha bisavó que gerou a minha avó também da mesma forma.** A minha avó já arrumou um companheiro... cada festa que ela ia ela arrumava um. **Até que um dia, ela era benzedeira, ela disse que ouviu uma voz que disse para ela:**

olha, pacífica, olha para mim: ela disse que viu uma sombra, parte clara e parte escura, como se estivesse dividida ao meio [...] tu tá vendo como eu estou? Assim que é a tua alma, por causa de tu viver casando no meio do mato [...] ela morava no interior e ia pelo meio do mato namorando... [...] A vovó disse para ela: para te livrar disso, tem que fazer parte de sete santa missões [...] arranja um homem para morar contigo. Aí foi que a vovó arrumou o nosso avô que era índio [...] ele era do alto-Guamá, ali são os Guarani se eu não me engano [...] [grifo nosso] (SANKOFA).

O momento inicial da narrativa é praticamente a descrição de um dos quadros de Jean-Baptiste Debret. Uma pintura que retrata metaforicamente a realidade Brasileira sob a moldura do racismo. A sinhá que joga os alimentos no chão pode muito bem representar a classe burguesa, predominantemente branca, fiel aos pactos que sustentam a sua branquitude e os dividendos decorrentes do capitalismo branco e de sua mais-valia cultural e ideológica.

Sob a mesa, estão as comunidades tradicionais, movimentos sociais e populações periféricas que contam apenas com os “restos,” as “sobras,” não apenas alimentares, mas sobretudo educativas, políticas e equitativas para aliviar a dor de uma existência famélica.

Uma imagem que descreve a coexistência entre a escravização, o colonialismo e o capitalismo. O rapto do verdadeiro nome da bisavó de Sankofa inaugurará o sequestro da própria humanidade de sua família, descendentes que viveram e testemunharam séculos de estupros, culturicídios, menticídios e memoricídios.

Trata-se de um testemunho de uma pedagoga negra que vai ao encontro da matriz analítica de pensamento construída por Lélia Gonzalez amparada no marxismo, mas ao mesmo tempo atentar para não ser tragada por sua vulgata economicista. “[...] Gonzalez se refere diversas vezes à ‘exploração de classe’, bem como à ‘exploração sexual’, ‘exploração racial’ ou ‘exploração das minorias raciais’, ou ainda ‘exploração capitalista e racial’ (RIOS; KLEIN, 2022, p.819),

Outrossim, Sankofa também evidencia que somada à exploração racial, tão grave quanto, há a exploração sexual. A avó da pedagoga é fruto de um estupro, representando um quantitativo expressivo de mulheres negras e indígenas que tiveram os seus corpos violados para que a tão celebrada miscigenação racial se realizasse.

Para Ynaê Lopes dos Santos (2022, p.76):

Não estamos falando aqui do “Brasil brasileiro, meu mulato inzoneiro” cantado nos versos de Ary Barroso. Era uma mestiçagem originada em uma sociedade patriarcal e escravocrata, onde violências sexuais contra mulheres negras e

indígenas eram frequentes, constituindo mais uma forma de dominação. Reconhecer a origem violenta da mestiçagem é fundamental para a compreensão da história do racismo no Brasil. Isso porque um dos atenuantes do racismo brasileiro reside justamente no alto índice de miscigenação da nossa população, que vem desde o período colonial. É como se, de alguma forma, o fato de homens portugueses terem tido filhos com mulheres indígenas e negras suavizasse a estruturação racista sobre a qual nossa sociedade se formou. A miscigenação não é nem nunca foi um fator atenuante do racismo brasileiro, mas um elemento complicador de como as hierarquias raciais e o próprio racismo foram construídos.

Notamos, como brilhantemente aponta Oyèrónké Oyěwùmí (2021), cujas principais teses debatemos na seção teórica, que interligar a “invenção da mulher” ao colonialismo e ao racismo é validar as agressões sexuais em mulheridades negras e indígenas vistas como não fêmeas.

No quadro brasileiro, a mesma menina que divide as sobras das refeições com os animais da casa é aquela que é obrigada a satisfazer os desejos bestiais do senhor branco da casa grande, em meio um transe que beira a zoofilia, erigindo, assim, o “*Brazil brasileiro*, o mulato inzoneiro...” Realmente é a terra de “nosso senhor.”

Os estupros ininterruptos são perdoados pelas instituições jurídicas e religiosas patriarcais com a justificativa de que as mulheres não brancas são promíscuas e impudicas, utilizando desfigurando os sentidos socioculturais específicos de realidade matrilineares como a poligamia. Portanto, “a colonização, além de ser um processo racista, também foi um processo pelo qual a hegemonia masculina foi instituída e legitimada nas sociedades africanas” (OYĚWÙMÍ, 2021, p.230).

Domar os corpos e mentes das mulheres negras e indígenas é fortalecer o culturicídeo das cosmosensações e do *ethos* de suas próprias comunidades. Para “purificar” o corpo bestializado da mulher não branca, há o cristianismo e toda a sua misoginia disfarçada de disciplinamento.

No entanto, ainda que em meio a tanta violência, há o reconhecimento de uma identidade ladino-amefricana e de uma resistência cultural que impede que o genocídio cumpra as suas profecias apocalípticas de destruição de outros mundos possíveis para além da monocultura eurobranca.

São propriedades essenciais identificadas no relato de Sankofa que espelham mais vez o sentido de continuum civilizatório: os intercâmbios culturais entre povos indígenas africanos. A avó da pedagoga escolhe um homem da etnia Guarani para propagar a sua linhagem, assumindo o papel de uma Eva mitocondrial Amefricana que assombra a branquidade latina:

Sobre os intercâmbios entre os povos originários e afro-brasileiros, atentemos para as reflexões pertinentes levantadas por Barros e Novaes da Mota (2014, p.251):

Co-participantes de nossa história, populações indígenas e de negros escravizados tiveram – e têm ainda – momentos de encontro, conflito e troca em diversos âmbitos e aspectos de sua existência, inclusive o espiritual. Um dos momentos dramáticos que ambos viveram, como membros de grupos dominados e colonizados, foi a formação dos quilombos, ou aldeias de africanos insubmissos ao sistema escravocrata. Nessas aldeias, espalhadas pelos sertões, conviveram e lutaram, às vezes um contra o outro, trocando suas experiências e seu saber.

Alianças políticas, casamentos, manejo compartilhado de aldeias, quilombos e mocambos protagonizados por indígenas e populações negras parecem ser ainda pouco debatidos no âmbito da literatura latino-americana, contrariando a realidade das comunidades amazônicas predominantemente constituídas por famílias que são frutos desses profundos atravessamentos interculturais ou transculturais como a de Sankofa.

Dentro do próprio matrimônio monogâmico, uma ferramenta do patriarcado e da misoginia cristã, a avó de Sankofa, ao propagar o seu DNA mitocondrial, realiza um “motim genético” ao se casar com um homem indígena. Sendo assim, apesar de todas as políticas eugenistas tais como a miscigenação, a Amazônia continua mais amefricana do que nunca.

As revelações históricas de Sankofa decorrentes de um esforço autodidata de reparação intelectual vão revelando os retratos de um Brasil negro:

[...] E aí a gente foi procurar um título de música [...] **músicas que têm a ver com a história do preto.** Onde está o dinheiro?³⁶ O gato que comeu, não? Tem uma parte da música que fala: “no norte não está, no sul está, quem sabe não diz, aí está o ‘x,’ por isso não se pode ser feliz [...] Naquela época, escrever uma letra de música era um processo de grande inteligência. E a pessoa ia escrever aquela letra com base no que estava acontecendo no país. **Então a cultura de se apropriar do que aconteceu é geral.** Quando o Brasil foi ocupado pelos portugueses, só vieram para cá os ladrões, os que não deram certo na Europa. Aí eles vinham para cá, só os homens. Chegavam aqui e estupravam as negras, as indígenas, mas eles enriqueciam muito facilmente. **Só o que eles traziam dentro da bagagem com eles, era a cultura do roubo,** de se apropriar daquilo que não é seu. Por isso que quando o livro diz da fundação e da criação do Brasil, os portugueses não fundaram o Brasil, eles vieram aqui para invadir. **Ele roubou a cultura do índio, os saberes do índio, tanto que tem a história do índio que queria o espelho, e eu te dou a o espelho se tu me deres o teu colar. A partir**

³⁶Esse é um trecho da marchinha carnavalesca “Onde está o dinheiro?”, composta em 1937 por José Maria de Abreu, Francisco Mattoso e Paulo Barbosa.

do momento em que ele colocava o colar do índio, ele se assemelhava ao índio [grifo nosso] (SANKOFA).

Sankofa, por meio de suas pesquisas autodidatas, percebe a importância das culturas negras para a legitimação do *ethos* brasileiro e da valorização da cultura afrodescendente.

Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg enfatizam que no período ditatorial tanto o regime quanto a própria esquerda progressista menosprezavam os ritmos musicais oriundos das comunidades afro-brasileiras como o samba, funk e *jazz*. No entanto, tais eventos culturais eram uma incubadora de jovens politicamente ativos e filosoficamente comprometidas/os em denunciar e enfrentar um racismo, muito mais perigoso que o regime, responsável por asfixiar as suas vozes, corporeidades e humanidades.

[...] a repressão desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidadade isolada das organizações propriamente clandestinas [...] mas a regadinha jovem começou a atentar para certos acontecimentos de caráter internacional: a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos e as guerras de Libertação dos povos negroafricanos de língua portuguesa [...] (PROJETO MEMÓRIA, 2015).

A intelectual pública também demonstra que a matriz analítica do pensamento gonzaleano afina-se à realidade amazônica e brasileira ao mostrar que a apropriação, desfiguração e tentativa de aniquilamento das culturas negras por parte do capitalismo branco fomenta processos de reinvenções culturais que se traduzem o sentido de valorização cultural.

Para Wanderson Nascimento:

Neste tenso movimento de criar, surge a cultura negra no Brasil. Esta cultura constrói o alicerce para que se criem possibilidades de novas identidades, **para além do “ser escravizado;”** identidade esta que é atravessada pela necessidade de não deixar morrer um passado importante e também de forjar outras imagens que ajudem em um espaço, na maioria das vezes opressivo. **A cultura negra é, por excelência, uma cultura de resistência festiva, colorida, em reverência ao olhar para trás ensinado pelos ancestrais** [grifo nosso] (W.NASCIMENTO, 2020, p.68).

A análise da historiografia brasileira sob o filtro das epistemologias afrocentradas objetificada por Sankofa a leva a fazer uma arqueologia das bases colonialistas que atravessam a totalidade do *ethos* nacional. Nesse bojo, o sentido de cultura é politizado, pois o assimilacionismo cultural precede as ações genocidas e etnocidas.

Assim, fortalecer a valorização das culturas negras e suas africanidades, partindo do preceito *Kawaida*, é uma importante tática de resistência passiva, um preâmbulo para um projeto de educação antirracista.

Sankofa incorpora em seu trabalho docente e investigativo o exercício de questionar o revisionismo histórico presente na produção do conhecimento científico branco mestiço, elegendo-os como os principais responsáveis não só por inflamar as discriminações raciais contra a população afro-brasileira, como também por apresentar às crianças, e jovens brancos/os um Brasil deslocado de sua personalidade, de seu *ethos*.

Sankofa prossegue:

ele [europeu] facilmente pegava a índia porque ele estava com algo que era deles. Ela achava que ele era bom, só que ele não era bom. Então a cultura de eu troco o espelho com aquilo que tu tens, ou na hora da refeição ‘eu só te dou o teu prato se tu falar em português,’ a gente vê lá no livro *A casa Grande e Senzala* isso [...] o índio tinha que aprender a falar em português, ele precisava comer, ele estava sendo escravizado naquele momento, e qual era a opção que ele tinha? [...] são essas situações que levaram as mulheres a serem mães solas [...] a Lei do Ventre Livre, que é Lei do Ventre Preso, porque a criança nasce com a Lei do Ventre Livre, mas ela continua sendo escrava [...] [grifo nosso] (SANKOFA).

Identificamos o refinamento léxico como propriedade essencial neste relato. Ratts (2022) salienta a importância da língua e da cultura enquanto instrumentos de descolonização para matriz analítica gonzaleana, a ponto de serem as bases de sua categoria política e cultural amefricanidade. Seguindo a mesma rota Sankofa problematiza a tentativa, por parte da educação, de apagamento dos vocábulos indígenas nas nossas oralidades e escritas, ou seja, no nosso pretuguês.

Por isso a exigência do refinamento léxico também faz parte das estratégias de sobrevivência diante do supremacismo branco. Ao mesmo tempo em que as comunidades ancestrais eram impedidas de falar a sua língua para não morrer de fome, sofriam de uma inanição epistemológica.

Sankofa vai construindo uma cadeia reflexiva que nos convida a repensar os projetos educativos que estão em curso no país. As escolas se tornaram epicentros de jovens e adultos/as que não conseguem concluir o ciclo de alfabetização, um contingente populacional predominantemente negro. As hierarquias capitalistas, escravagistas e colonialistas estão infiltradas nos currículos e trabalhos pedagógicos, ao mesmo tempo

em que as instituições educativas fabricam cada vez mais hierarquias raciais e econômicas.

Dentro da sala o processo de ensino e aprendizagem é sinalado por uma dubiedade: de um lado, a/o professora/o e o senhor/sinhá da casa grande (estudantes brancos e de classe alta) e do outro, a/o professora/o e a educanda/o não branca/o (em condições de vida semelhantes ao período escravocrata). É fundamental que o primeiro seja suprimido em prol de uma educação antirracista.

Sueli Carneiro (2023) e Ynaê Lopes dos Santos (2022) acionam *Charles Mills* para falar sobre o contrato racial onde “o processo que se convencionou chamar de descobrimento [colonialismo] fez emergir uma nova tríade de poder, saber e subjetividades informadas pela racialidade conformando novos sujeitos,” estabelecendo uma divisão entre os seres humanos e as/os nativas/os (brancas/os e não brancas/os).

Segundo o pensamento de Sueli Carneiro (2023, p.31-2) há:

[...] a existência de um sistema político, não nomeado pelos teóricos políticos voltados para a análise das noções de democracia, liberalismo, governo representativo, que tornou o mundo moderno o que ele é hoje, a saber: **a supremacia branca**. Essa omissão não é ocidental, reflete o fato de que os teóricos políticos são majoritariamente brancos que não veem que o seu privilégio racial é político, e portanto uma forma de dominação. **Assim, torna-se urgente uma abordagem teórica que desafie a filosofia política tradicional e incorpore as questões de raça e racismo**. Em outras palavras, é preciso reconhecer que o racismo-ou como quer Mills, a supremacia branca global- é, ele mesmo, um sistema político, um poder particular que estrutura a regra formal e a informal, o privilégio socioeconômico, as normas de distribuição da riqueza e das oportunidades, dos benefícios e das penas, dos direitos e dos deveres.

Do ponto de vista metafórico, segundo Ynaê Lopes dos Santos (2022), se comparássemos a sociedade brasileira ao corpo humano, o racismo não seria uma mera enfermidade a ser combatida com algum medicamento. Na realidade, seria preciso “reiniciar o sistema nervoso central” de um organismo social com graves problemas crônicos. Trata-se de um processo complexo e que tem como pilar a educação. “A eugenia também esteve presente na própria ideia de educação nacional propagada nas décadas de 1930 e 1940” (SANTOS, 2022, p.207) e de certa forma ainda domina as narrativas das práticas pedagógicas no cenário nacional.

Retornando ao raciocínio de Sueli Carneiro (2022), a branquitude é um sistema político dominado por homens brancos que ganham salários simbólicos astronômicos provenientes da cor da sua epiderme. Por isso a necessidade de introduzir as temáticas raciais no âmbito da filosofia política.

Não se trata apenas de legitimar as clássicas ideias contratualistas pensadas por Thomas Hobbes, John Lock, Jean Jacques Rousseau ou Emmanuel Kant que lançaram os germens CORRESPONDENTES aos utópicos conceitos de democracia, sociedade e estado. Sueli Carneiro (2022) aborda um contrato racial real, que é afiançado apenas pelas/os brancas/os, confinando os seres humanos negros/os a um eterno estado de natureza e de animalização.

Esse contrato tem início com as desventuras colonialistas pelo Atlântico, bem como as violências raciais físicas e psíquicas que são inauguradas a partir do primeiro contato do europeu com as comunidades ancestrais que foram colonizadas tal como Sankofa mostra em suas reflexões, especialmente ao problematizar que a ausência de dignidade para mulheres e crianças não brancas é uma “Lei do ventre preso.”

As teorias filosóficas ocidentais são, na atualidade o espelho que reflete a aniquilação dos direitos humanos das populações negras e indígenas, sendo as principais responsáveis por ratificar um contrato racial supremacista branco. É necessário, destarte, disputar o campo epistemológico, desafio bem negritado no saber-fazer da experiência docente construído por Sankofa.

No entanto, a sua busca pelo conhecimento no curso de relações étnico-raciais despertou uma legítima inquietação: onde estão as mulheres negras no âmago do pensamento diaspórico brasileiro?

[...] eu me enxerguei em todas aquelas leituras [do curso]; eu fiquei **muito decepcionada de certa forma porque eu queria ver produção de mulheres e eu não vi mais produção de mulheres nesse processo escravocrata no Brasil**. A mulher não tinha visibilidade, a mulher não podia fazer nada e quando ela fazia era tida como bruxa, porque ela dominava o conhecimento das ervas, ela tinha que fazer às escondidas. Quando alguém era baleado no grupo dos mocambos, das senzalas, a mulher mastigava aquelas ervas e metia dentro daquele buraco onde estavam as fissuras para curar o lugar daquela bala. **Ela mesma cortava com a faca, tirava aquela bala às escondidas e com muito medo que aparecesse um branco lá, ou um capataz** [...] os capatazes eram negros, mas eram mais perversos do que o chefe deles [grifo nosso] (SANKOFA).

A indagação da pedagoga é um indício de que ela assumiu uma postura crítica com relação ao processo de internalização dos conhecimentos mais elaborados sobre os estudos étnico-raciais. Foi em busca de respostas para essa pergunta que Sankofa não apenas pesquisou o protagonismo das mulheres negras no enfrentamento à colonização,

escravização e capitalismo como também aprofundou seus estudos sobre a importância dos mocambos.

Lélia Gonzalez comenta sobre o protagonismo das mulheres negras (1988b, p.79):

Já na época escravista, ela se manifestava nas revoltas, na elaboração de estratégias de resistência cultural, no desenvolvimento de formas alternativas de organização social livre, cuja expressão concreta se encontra nos *quilombos*, *cimarrones*, *cumbes*, *palenques*, *marronages* e *maroon societies*, espreiadas pelas mais diferentes paisagens de todo o continente. **E mesmo antes, na chamada América Pré-Colombiana, ela já se manifestava, [...] [...] [grifo nosso]**

Embora existam infindáveis indícios historiográficos que comprovam a importância das mulheres negras para a história brasileira, principalmente no âmbito da educação, elas ainda são invisibilizadas. Para intelectuais públicas como Sankofa, encontrar livros sobre teóricas não brancas é experimentar o reconhecimento de sua própria carreira pedagógica.

Acompanhamos na seção teórica dedicada ao pensamento social de Lélia Gonzalez que a filósofa não foi a única intelectual amefricana a sofrer com um ostracismo por parte do circuito acadêmico brasileiro, a ponto de Ratts (2022) fazer uma nominata para rememorar uma constelação de pensadoras negras que também foram banidas das ementas dos cursos de licenciaturas. Sem contar as inúmeras publicações de autorias masculinas e eurobrasileiras que citam inúmeras pensadoras negras sem darem os devidos créditos às mesmas.

Sankofa expressa uma inquietação que é compartilhada pela grande maioria da comunidade acadêmica negra: ainda que as políticas de cotas tenham proporcionado a ampliação do ingresso de pessoas não brancas nas universidades, são as mulheres e homens brancos que ainda ocupam os espaços de poder, estando à frente dos editoriais de periódicos, nas coordenações de cursos e nas reitorias. “O debate se amplia e se qualifica na atualidade deixando explícita a existência de uma disputa epistemológica” (RATTS, 2022, p.1)

Ao afirmar que ficou muito decepcionada por não encontrar muitas produções de mulheres negras, Sankofa denuncia o óbvio: ainda que existam movimentos de descolonização das epistemologias e pedagogias, elas ainda priorizam uma bibliografia branco mestiça para falar do racismo no Brasil e na América-Ladina.

Ora, se autoras/es brancas/os monopolizam os dispositivos de racialidade sem ao menos problematizar os privilégios provenientes do (im)pacto da branquitude e o

consequente apagamento de nomes como Luiza Bairros, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, não estamos falando de estudos das relações raciais, mas sim de hierarquias raciais.

Retornando à narrativa de Sankofa:

Nós estávamos em uma caminhada, eu e minha irmã, a gente queria criar uma agenda para nós e para algumas pessoas que a gente tem afinidade. **Só que a gente queria uma agenda com frases construídas por mulheres negras. E aí a gente foi descobrir que as mulheres negras têm pouca produção. A maior produção de mulheres negras é escrita por homens. Não faz sentido, que é isso? Por que que as mulheres negras não escrevem a produção dela?** A minha irmã disse assim: **porque a nossa cabeça é campo de batalha de autores alheios.** Então se os autores são alheios, eles vão utilizar a nossa cabeça para servir como campo de batalha. **Para eles não interessa eles lerem a nossa produção, interessa eles produzirem para a gente ler. E isso é injustiça!** [grifo nosso] (SANKOFA).

A elucubração de Sankofa coloca em relevo o sequestro de epistemologias, filosofias e pedagogias de mulheres negras por parte de intelectuais brancos. “Não interessa eles lerem a nossa produção, interessa eles produzirem para a gente a ler.” A intelectual pública reivindica pelo direito à agência no núcleo do pensamento social, pedagógico e político brasileiro a partir desta frase.

Estudos mostram que a presença de mulheres negras nos livros didáticos é ínfima e praticamente estigmatizada. As publicações nos âmbitos da história, ciências sociais, filosofia, pedagogia e psicologia não mostram o protagonismo, as táticas geopolíticas e as cosmo-sensações de sacerdotisas, cientistas, rainhas e generais contra o colonialismo e a escravização. Tais revisionismos históricos racistas e misóginos reforçam ainda mais a desumanização, o mentecídio e o memoricídio das mulheres não brancas (E. NASCIMENTO, 2009).

Em um de seus mais destacados livros “A invenção das mulheres,” Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021) critica até mesmo Frantz Fanon a respeito da forma como o psiquiatra oriundo da Martinica se referia às mulheres não eurobrancas, reduzindo-as à condição de esposas do colonizado e ignorando o fato de que elas não eram apenas propriedade de um homem, exercendo agências, cidadanias participativas e papéis de liderança antes da invasão europeia.

Na esfera da antropologia, até hoje o famoso de estudo de Ruth Lander realizado no Brasil e que resultou no livro “A cidade das mulheres” é aclamado. Segundo Grosfoguel e Figueiredo (2007), uma das mais destacadas alunas de Franz Boas,

enfrentou muitos desafios para realizar a sua pesquisa em território nacional, como o fato de ser uma mulher em meio a um campo de estudos predominantemente masculino; sua odisséia intelectual contou com o apoio e assessoria de Edison Carneiro, intelectual negro e pouco celebrado na academia brasileira.

No entanto, conforme refletimos na seção teórica, Zora Neale Hurston também foi uma das mais extraordinárias orientadas de Franz Boas, e nunca obteve o mesmo reconhecimento de Ruth Lander, ainda que essa última tenha sofrido com o machismo acadêmico. Hurston, assim como Lélia Gonzalez, reconheciam a máxima potência da agência nos corpos e mentes negros, interpretando-os na totalidade de sua humanidade (RATTS, 2022).

Ao dizer que “as cabeças das populações negras servem como campo de batalha para os autores eurobrasileiros”, Sankofa apresenta, em nossa interpretação, os sentidos de mentecídio e de deslocamento psicológico que levam a população negra a se autossabotar, nutrindo sentimentos negativos ligados à baixa autoestima que as impedem de se sentirem capazes de assinar uma produção intelectual, acreditando que os seus corpos são irracionais e infantis, incapazes de ultrapassar a ludicidade proveniente da dança, futebol ou culinária.

Neste embate pela participação ativa de intelectuais negras/os na esfera da produção do conhecimento, Sankofa também compartilha um interessante relato sobre o lugar de fala e a sua posição geográfica:

uma coisa que me chamou atenção nas minhas leituras, aquela moça [Maya Angelou], que agora é uma senhora, que está estampando a moeda de um dólar, eu fui ler a história dela [...] **eu percebi que a história dela não é diferente da história de outras mulheres negras, de outros países, de outros continentes, de outras mães solas, não é muito diferente da minha história.** Ela está dentro do mesmo continente, mas está em outro país, mas a história dela de mãe solo, de sofrimento, de discriminação, não é diferente da nossa [grifo nosso] (SANKOFA).

Entendemos que este excerto apresenta o conceito de geografia epistêmica, propriedade essencial do pensamento gonzaleano e oriundo do tronco científico afrocentrado (RATTS, 2022). Lélia Gonzalez também compreendia que o sentido de amefricanidade ultrapassa os limites cartográficos e etnográficos.

Para Rabaka:

[...] é [teoria crítica africana] um estilo de teorização crítica inextricavelmente ligado a práticas políticas progressistas que ilumina e enfatiza as respostas dos

radicais de revolucionários africanos às questões-chave apresentadas pelas principais formas e forças de dominação e discriminação- **racismo, sexismo, capitalismo e colonialismo- que historicamente têm moldado, e continuam a moldar, o mundo moderno e pós-moderno, neocolonial e pós-colonial** [grifo nosso] (RABAKA, 2009, p.140-1).

Não é necessário que exista uma coincidência de escalas e identidades para que o lugar de fala seja validado. Sankofa, mulher negra e Amazônida, apresenta uma história de eivada de sabências, experiências e dororidades que convergem e se confundem com as próprias vivências de Lélia Gonzalez, mulher não branca, oriunda da região Sudeste, e Maya Angelou, uma afro-americana.

No cerne do debate teórico deste trabalho, abordamos o inventário que Ratts (2022) realizou sobre as conexões transnacionais de Lélia Gonzalez. E em dos eventos internacionais por ele mapeados, há o registro de um encontro magistral entre a filósofa amefricana e Maya Angelou.

Na interpretação de Ratts (2022) o lugar de fala em Lélia Gonzalez não se preocupa em cristalizar escalas. Uma mulher negra e norte-americana pode obter uma chave de compreensão muito mais lúcida a respeito dos dilemas enfrentados pelas comunidades amazônidas do que intelectuais brancas mestiças do próprio território amazônico ainda enclausuradas em uma literatura predominantemente eurobranca.

Tal identificação geográfica epistêmica não significa que as especificidades provenientes do *ethos* amazônico se percam em meio ao consumo de uma literatura produzida por uma autora norte-americana. Na verdade, intelectuais públicas como Sankofa, por colocar sua negritude no centro da sua consciência, é capaz de aprender com as lutas de outras mulheres negras que também enfrentam o racismo ainda que com línguas, cartografias e culturas distintas, sem se deslocar do seu *ethos* amazônico.

Do mesmo modo, o pensamento de Lélia Gonzalez ecoa por múltiplas escalas do norte global, alcançando as mulheres ladinhas, negras e imigrantes que são perversamente violentadas pelo contrato racial subjacente ao contrato social que monopoliza os sentidos de liberdade e democracia para a população branca mestiça.

entre uma atividade e outra, Lélia arrumava as malas e viajava para onde convidavam. Em 1987, participou do Festival Pan-Africano de Artes e Cultura/FESPAC, em Dakar/África. Abdias do Nascimento integrou o Comitê Dirigente Internacional do Festival. A ideologia panafricanista estava em evidência, desde o início do século XX, na voz do americano W. Du Bois e tinha como propósito a criação de uma “unidade africana”. Nesse mesmo ano, participou da Conferência da Negritude, em Miami/EUA, onde conheceu um dos maiores expoentes do movimento da negritude, o martinicano Aimé Césaire (PROJETO MEMÓRIA, 2021).

Assim como o relato de Sankofa sinaliza, os textos de Maya Angelou fazem mais sentido para as mulheres negras Amazônicas do que os artigos de Bertha Lutz, Rose Marie Muraro ou Heleieth Saffioti. Nessa direção, a geografia epistêmica de Lélia Gonzalez representa as constantes travessias de um Atlântico negro, onde os intercâmbios realizados nos países africanos e pelas Américas possibilitavam uma conexão gnosiológica cada vez mais íntima com o território brasileiro.

6.2-De dentro da cozinha, elas comandam muitos territórios: aquilombamentos no saber-fazer docente

Neste tópico, apresentamos os relatos de Ajá, jovem de 35 anos, não negra e filha de uma das fundadoras do movimento. Graduada em pedagogia, a intelectual pública busca inspirações para o aprimoramento de seu saber-fazer da experiência docente em incursões que por alguns quilombos.

Segundo Ajá:

[...] Na maioria das comunidades, especialmente as quilombolas, tem muitos festejos. Por exemplo, a festa do divino que dura 5 dias. **É uma série de processos metodológicos de transmissão do saber e da cultura popular deles.** Mulher, teve um dia que eu estava hospedada para ver o festejo do divino. Lá pelo terceiro dia, eu perturbando a liderança do quilombo, querendo uma faca para descascar um inhame para fazer um suco. Eu procurei na casa dela, e não achei nenhuma faca. ‘Dona Ana, cadê a faca? E ela: veja se tem lá na cozinha coletiva,’ e não tinha nenhuma faca. Eu fiquei perturbando ela, e ela cuidando de várias coisas ao mesmo tempo... ela estava na coordenação da cozinha nesse evento pela primeira vez, parece [...] E ela respondeu: minha filha, tu tens noção de quantas pessoas passaram procurando faca essa noite? **Aí eu fui ficando, observando mais a cozinha, a cozinha do quilombo era o espaço de maior trânsito, de efervescência, de agregação, e aquele dia que eu estava procurando a faca era justamente depois do dia em que mais teve bebedeira [...] é uma festa tradicional em que eles conseguem reunir vários quilombos** [grifo nosso] (AJÁ).

As ações pedagógicas realizadas por Ajá durante as atividades que ocorrem na sede do GMB chamam atenção pelo alto potencial sinestésico, dialógico e criativo. Por isso perguntamos a ela quais eram as fontes pedagógicas autóctones que inspiravam o seu saber-fazer.

Ajá respondeu que tem o costume de conhecer comunidades quilombolas, observando como se desenvolvem as dinâmicas socioculturais eivadas de processos educativos nesses espaços. Concordamos com E. Nascimento (2009) que os estudos brasileiros sobre a África e sua diáspora não se destinam apenas ao movimento negro e à

população afro-brasileira, mas a toda nação e à própria história brasileira, e isso inclui a educação.

Em outras palavras, é impossível pensar em processos educativos que inovem no que diz respeito à formação docente, ao fomento de teorias educativas interdisciplinares e à aproximação com as classes populares amazônidas sem o conhecimento de uma história da educação antirracista.

A Amazônia Legal, uma geografia predominantemente negra e indígena, ocupa cerca de mais de 50% do território brasileiro (IPEA,2008). Por isso não há dúvida de que as lideranças quilombolas da Amazônia disseminam em suas comunidades métodos de ensino e aprendizagem que mediam as relações entre ser humano, natureza e cultura em conexão com o *ethos* amazônico.

Prosseguindo com o relato de Ajá:

[...] são comunidades que têm problema com bebida, mas o problema é muito mais amplo. Então as mulheres sumiram com todas as facas da comunidade, elas esconderam todas as facas da comunidade, porque elas sabiam que isso poderia de repente virar alguma tragédia [...] e elas coordenavam da cozinha o ritmo desses 5 dias de festa, o encontro entre vários quilombos, sendo que o último dia de festa se chama lava pratos. Isso é muito lindo, mostrar que o lava pratos não é uma atividade de castigo, é motivo de festa [...] o pessoal tocando tambor dentro da cozinha, dançando dentro da cozinha. **A gente vê que a cozinha é um espaço de poder. De dentro da cozinha, elas comandam muitos territórios, traçam estratégias de defesa a partir das encantarias e da interação entre as mulheres. Elas apontam para uma solução desde o momento da produção do alimento, como elas plantam, pescam... elas pescam com a saia [...]** [grifo nosso]

As tessituras que constituem o saber-fazer da experiência docente amefricana-amazônida são pluridimensionais. Acompanhamos as expedições de Sankofa pelas bibliotecas e arquivos públicos a fim de mapear as pegadas históricas que ajudaram a negritar a biografia de sua família. As veredas dos mocambos amazônicos tracejam as linhas do mapa que orientará a jornada pedagógica de Ajá.

Trata-se de processos de aquilombamento que estabelecem a digital da identidade docente militante de ambas, valorizando as culturas e o intelecto negros amazônicos. Nesse sentido, concordamos com W. Nascimento (2020, p.70) a respeito da sua definição sobre cultura negra, a qual “está ligada com uma relação com o saber do lugar, com o vivido.”

Vivências que Ajá e Sankofa irão assimilar a partir das convergências entre a teoria e a prática. O exercício da observação participante em uma comunidade quilombola resultará para a primeira em um acervo de processos e práticas pedagógicas criativas, sensíveis e interculturais que tensionam as teorias pedagógicas eurobrancas, enquanto a segunda buscará em uma teoria crítica afrocentrada as diretrizes para enfrentar o problema da evasão em suas turmas de EJA predominantemente negras. Ora, qual é a melhor definição para o significado de estudos científicos pedagógicos do que o aquilombamento entre teoria e prática?

São pedagogias plurais, uma vez que a educação nunca foi um fenômeno social singular. Mas tal sentido pedagógico tem uma particularidade: seu poder de influência sobre pessoas ou grupos tem como finalidade aprimorar os elementos interculturais e naturais que constituem as qualidades humanas implodindo qualquer tentativa de aniquilação ou de esquecimento das africanidades que nos constituem.

Nas palavras de Rabaka (2009, p.132), “[...] não devemos esquecer o(s) método(s) que desenvolvemos para enfrentar a escravidão e lutar contra o preconceito, mas aprendê-los para que sirvam de instrução a nós mesmos e aos outros [...]” Ensinaamentos que têm a obrigação de serem internalizados e praticados por toda nação brasileira, constituindo o tecido placentário de uma educação ancestral.

Aqui não podemos deixar de citar importantes nomes como Lélia Gonzalez e Abdias Nascimento, entusiastas de uma educação quilombista:

Lélia participou de um ato solene na Serra da Barriga/Alagoas, no dia 20 de novembro de 1981, juntamente com outras lideranças negras, tais como Helena Theodoro, Joel Rufino, Abdias do Nascimento. **Este, num gesto simbólico, beijou o chão de Palmares em homenagem à Zumbi — grande liderança quilombola — e outras/os quilombolas que ali resistiram heroicamente ao sistema escravocrata.** Lélia também registrou sua emoção e a importância histórica desse ato solene em um artigo publicado na Folha de São Paulo²⁰: [grifo nosso] (PROJETO MEMÓRIA, 2021).

Essa constelação titânica de intelectuais negras/os assumiu a nobre tarefa de comprovar através de um conjunto de teorias densas, articuladas e lúcidas que os quilombos são exemplos da ampliação dos espaços educativos e da complexificação e pluralização das teorias pedagógicas.

Em nome delas/es, conclamamos que os quilombos sejam reconhecidos enquanto centros pedagógicos de excelência e que as escolas experimentem necessários e poderosos rituais de aquilombamento.

Uma ancestralidade pedagógica que encontra no solo das comunidades quilombolas matrilineares o seu cordão umbilical. Não podemos esquecer da arrebatadora frase dita por Ajá para descrever as mulheridades que lideram o quilombo que a recepcionou: “de dentro da cozinha, elas comandam muitos territórios.”

Importante citar os recentes estudos que têm feito o exercício de promover uma reparação sobre a história da Amazônia, colocando em destaque no hall da galeria das personalidades amazônicas nomes como Artemia, Maria Felipa e incontáveis lideranças religiosas, em sua maioria mulheres, que enfrentaram o regime ditatorial preferindo como arma as encantarias às pólvoras e granadas, por isso chamadas de bruxas e feiticeiras (MACÊDO LUIZ, 2023).

Outra propriedade essencial que podemos identificar no relato de Ajá é a reflexão feita a partir da cerimônia do lava pratos. A pedagoga, que se define como feminista, compreende que para as mulheres quilombolas a cozinha é uma espécie de *bunker*, uma palavra que passa pelo refinamento léxico nas dinâmicas linguísticas e culturais de comunidades matrilineares traduzidas como “terras mães” e que têm Xoroquê como mentor.

Xoroquê [junção das divindades Exu e Ogum] fica aqui como o signo de uma nova terra [...] terra que destrói os mitos [especialmente o mito da democracia racial] que nos oprimem. **Xoroquê que nos convida a insistir na criação desta cultura que resiste, que une: que une na divergência, mas que também une na possibilidade de não oprimir, de não ser oprimida.** Xoroquê nos convida a criar novas terras, outras terras, terras mães que nos valorizem enquanto pessoas, enquanto quilombos, que retomam suas vidas, suas histórias, suas maneiras de pensar como se vive e como se pode viver. **Xoroquê nos convida a uma nova terra, uma terra Atlântica,** que sabe do que nos foi retirado, mas que ainda assim estabelece contatos com o que nos foi legado pelo velho continente negro [grifo nosso] (W. NASCIMENTO, 2020, p.73).

Em nossa interpretação, a intelectual pública compreende que o apego à modernidade comumente presente nas liturgias feministas esbarra com a realidade de uma comunidade que experimenta não apenas geografias, mas sobretudo temporalidades epistêmicas e concepções de mundo distintas das vivências de mulheres brancas e urbanas. Afinal, estamos em uma Amazônia Atlântica!

O único ambiente em que a mulher quilombola e negra sofre com a exploração, dominação e opressão é a cozinha da casa grande, comandada pela sinhá e pelo senhor brancos; mas, no ventre do seu mocambo, tal cômodo é visto como um templo, um espaço de conexão com as entidades onde as epístolas matrilineares ditam as regras.

Ajá constata nossa interpretação referente ao reconhecimento dos movimentos sociais, quilombos e comunidades tradicionais enquanto verdadeiras bibliotecas de construções lógico-históricas e de metodologias vivas:

eu fico alimentada com as místicas dos movimentos sociais. Eu acho que o cantar, dentro dos princípios civilizatórios da diáspora africana, a musicalidade é algo muito importante, porque não tinham condições de usar a língua de origem porque estavam dispersos e ao mesmo tempo vigiados e não tinham acesso à linguagem escrita. **Então para transferir os conhecimentos precisavam cantar uma música [...]** e eu sou uma grande apaixonada pelo MST [Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra] por causa da importância que eles dão para a mística [grifo nosso] (AJÁ)

A pedagoga menciona a presença da musicalidade, um preceito importante da perspectiva africana sobretudo em sua diáspora, nas místicas desenvolvidas pelos movimentos sociais. Dito de outro modo, os cânticos que são a tônica das místicas ensejadas pelos movimentos sociais são verdadeiras pegadas que levam a um *ethos* cravejado de amefricanidades.

São Estratégias de disseminação e internalização de conhecimentos que passeiam pelos territórios da Amazônia através de intercâmbios e redes estabelecidos entre as inúmeras comunidades ancestrais e os movimentos sociais. Em suma, “[...] a resistência é um efeito da heterogeneidade cultural num mesmo território político [...]” (SODRÉ, 1988, p.91).

O relato de Sankofa também apresenta a importância da musicalidade para a reparação histórica e cultural do Brasil e da África em diáspora. O MST, citado por Ajá, assim como outros movimento, apresenta uma série de princípios ligados à agroecologia e à relação entre cultura, ancestralidade e territorialidades que remetem à história das civilizações africanas antes do processo de colonização e da diáspora compulsória.

Mais especificamente, a respeito da metodologia das místicas, Ajá reflete que:

quando eu era criança e participava dos movimentos sociais, a mística era o único momento em que as crianças eram convidadas a participar. **Todos os outros momentos as crianças eram separadas por uma ciranda ou deixadas ao léu [...]** eu tenho um banco de dados na minha cabeça sobre místicas, porque fica gravado no coração, na mente... é uma coisa que a gente aprende com o corpo, aprende com prazer, com encantamento. A Artemia é muito mestre em fazer místicas [...] tem escolas em que a disciplina mais trabalhada é a mística, tem a equipe de construção de mística [grifo nosso] (AJÁ).

Para Ajá, as vivências que envolvem o saber-fazer da experiência englobam as suas primeiras vivências no movimento ainda na infância. Em outras palavras, não há aprendizado sem afeto. “Eu tenho um banco de dados na minha cabeça sobre místicas, porque fica gravado no coração, na mente [...] a gente aprende com o corpo, com prazer e encantamento.”

A intelectual pública descreve um processo de ensino e aprendizagem em que há uma autonomia por parte da educanda diante da internalização de conhecimentos. Um processo educativo que, ao contrário de fomentar o mentecídio, estimula o aprimoramento espiritual, ético, filosófico e corporal ainda nos primeiros anos de vivência sociocultural experimentados pelas crianças e que constituem “um banco de memórias” de uma intelectual militante na vida adulta.

Ao consultar os ditos “clássicos das teorias da infância” como Rousseau (1979), nos deparamos com a defesa de uma educação pautada no aprimoramento das experiências sensitivas da criança, pois muito mais valioso do que os conhecimentos tatuados nas páginas dos livros, era o amadurecimento das habilidades intelectuais e emocionais, bem como a aquisição de ferramentas indispensáveis para a transformação da cognição.

Todavia, também devemos incluir um outro componente: o contato com a diversidade, estimulando a criança a conviver com distintas culturas, a respeitar os múltiplos tons de pele, olhos e cabelos e a legitimar as amefricanidades presentes nas lutas, pedagogias e sabências autóctones dos povos amazônicos. Concepções que em nossa interpretação, encontram a sua propedêutica para uma pedagogia amefricana nas cirandas descritas e vivenciadas por Ajá.

Nesse sentido, há um evidente contraste entre as primeiras vivências pedagógicas de Ajá no movimento social comparadas aos cruéis e discriminatórios processos educativos experimentados por Sankofa na escola.

Por isso Ambas possuem referências que inspiram e alimentam as suas práticas, de modo que quando denunciam os modelos educativos racialmente hierarquizados, proferem a urgência de uma educação antirracista e ao acionarem uma memória afetiva pedagógica no núcleo dos movimentos sociais, denunciam a educação opressora do senhor da casa grande.

Ajá se espelha nas místicas elaboradas pelo próprio Grupo de Mulheres Brasileiras, pois acompanha a mãe nas ações da organização popular desde a infância. Sankofa, por sua vez, encontra na prima, sua primeira professora negra, processos

educativos libertadores e humanizados. Certamente que os movimentos sociais e as mulheridades são o rosto de uma educação afrocentrada, intercultural e emancipatória na e com a Amazônia.

Na mesma vereda, Ajá apresenta mais elementos pedagógicos que descortinam o seu saber-fazer docente:

O ser humano tem uma necessidade imensa de conexão, de se sentir conectado com algo mais poderoso do que ele mesmo. **Precisa se sentir conectado com algo que ele não tem controle, que ele não pode explicar**. E aí vem a importância do mistério [...] e é a conexão que eu busco. Sempre que eu vou conduzir alguma roda, algum processo formativo, **eu abro as cartas do tarô para pedir alguma orientação, e às vezes esse pedir orientação não é pedir para alguma entidade, é pedir para mim mesma. E eu vou no jogo que de acordo com o acaso da vida**, vem uma imagem para conduzir os meus pensamentos... porque esse banco de dados de místicas na minha cabeça eu fico querendo usar todas. E aí eu ‘espera, deixa eu tirar uma imagem dessas cartas de tarô para mim.’ **Para onde vai ser legal estar focando? Aí eu busco a orientação das cartas, e tento acreditar que existe uma organização maior que eu não consigo explicar e que eu sou só uma ferramenta**. Eu me permito ser usada, porque eu não consigo explicar como que a população preta, como que os indígenas ainda estão vivos diante de tanta atrocidade, tanta perseguição. **Essa é uma porção de matemática que a gente não consegue explicar, uma matemática que os povos têm acesso a partir da encantaria, musicalidade, corporeidade...** [grifo nosso] (AJÁ).

Ajá aponta a superracionalidade como uma propriedade essencial do seu saber-fazer docente. As cosmosensações, encantarias e os mistérios inerentes às espiritualidades de matriz africana e indígena, ainda que eivadas de emoção, não perdem a sua racionalidade, pois cartografam historicidades lógicas que constituem o que estamos denominando de **pedagogias amefricanas**.

Em nosso entendimento, Ajá descreve uma práxis pedagógica que tem o significado do Orí como lastro, pois a cabeça também é o templo das emoções, sentimentos e cosmosensações.

Na elucidação proposta por W. Nascimento (2020, p.70):

[...] temos, então, a noção de orí totalmente conectada à noção social de comunidade. Orí é já uma relação com a nossa própria identidade, definindo, por isso, nossos caminhos, nossos trajetos, nossas maneiras de pensar nossos projetos para viver [...] para que orí pudesse se reconstruir, era preciso a criação de um espaço comunitário. E esse espaço, criado por nossas ancestrais, resultou no nascimento daquilo que chamamos de **cultura negra Orí, nos conta Beatriz [Beatriz Nascimento], seria então um novo estágio da vida em função dessa reconstrução dada no espaço de resistência, orí seria a**

base da construção de uma nova história para essas pessoas com histórias marcadas pela opressão [grifo nosso].

Orí seria a tradução da porção mágica de matemática mencionada por Ajá que multiplica o contingente populacional ameríndio e afro-brasileiro ainda que em meio ao neocolonialismo, corporificado nas encantarias, musicalidades e no próprio sentido de povidade amazônida.

As racionalidades amefricanas se manifestam em uma escrita pretoguesa, na oralidade e na corporeidade. Um novo estágio de vida, um espaço de resistência que não tolera mais a fadiga crepuscular das pedagogias eurobrancas.

Se para as teorias pedagógicas ocidentais devemos nos deter às condições infraestruturas da economia política e das relações socioculturais a fim de mapearmos as condições materiais para a subversão da lógica de opressão de classes, na percepção pedagógica das intelectuais públicas deste movimento, a reparação histórica, a tradução de suas raízes ancestrais e o reconhecimento das espiritualidades, ainda que as subjetividades não sejam autonomizadas, são processos políticos que reivindicam não apenas pelo direito a uma vida digna para as populações não brancas amazônidas, mas ao resgate do seu próprio legado epistemológico que foi roubado. Ou seja, é necessário problematizar a origem da ciência que foi legitimada pelo ocidente.

Em outras palavras, a suprarracionalidade/Orí acionada por Ajá em suas práticas pedagógicas demonstra que os rituais, pajelanças, sonhos e o contanto com os seres invisíveis sistematizam-se e materializam-se em filosofias políticas e em paradigmas afrocentrados capazes de deter a engenharia de destruição capitalista branca que corrói a flora e a fauna Amazônica, além de enfrentar a mais-valia cultura e ideológica responsável pelo ponto de inflexão das opressões que se derramam sobre as comunidades ancestrais amazônidas.

Nesse sentido, as pedagogias amefricanas enquanto ciências que estão a serviço das populações não brancas e oprimidas, têm a importante tarefa de colaborar com o aprimoramento de processos educativos que levem à disseminação de conhecimentos historicamente elaborados não apenas pelas lutas e estratégias de resistência diante do colonialismo, capitalismo e racismo, mas também pelos mundos que precederam a colonização, mapeando os intercâmbios e atravessamentos diaspóricos e ameríndios pré-coloniais a fim de fortalecer a construção comunitária e emancipatória de ciências éticas, interculturais e antirracistas capazes de decifrar a população brasileira e ladino-amefricana na totalidade de sua humanidade.

Historicidades pedagógicas atlânticas cujo trabalho de restauro é simbolizado pelas cartas do tarô, elemento que costuma ser aviltado pelo supremacismo eurobranco e cristão brasileiro. Mas por ser uma potência historiográfica, não pode ser subestimada.

Mais especificamente:

Algo que chama muito a atenção dos estudantes de Filosofia é a mera “semelhança” entre a Filosofia Egípcia e a dita Filosofia grega, tanto na Filosofia Egípcia como na Filosofia Ocidental a sabedoria tinha na antiguidade como objetivo a elevação da alma, a deificação dos sujeitos, também a libertação dos grilhões corporais, **algo presente nos saberes de Platão e de outros filósofos ocidentais**. Tudo o que a Filosofia Ocidental apresentou como “milagre grego,” no Egito, localizado **no Continente africano já se fazia presente**, embora com outro método, **mas com o conteúdo e objetivo sendo os mesmos, como a eternidade da alma, a “liberdade” dos grilhões corporais e arché** (princípios de todas as coisas). **Os Gregos foram educados por africanos, isso é difícil para o Ocidente admitir**, afinal vive-se uma disputa epistemológica [grifo nosso] (PONTES, 2021, p.234).

Muitos estudos apontam que o tarô tem origem egípcia por conta de sua tradição hermética que tem sua origem na terra que abriga o Vale do Rio Nilo. De acordo com alguns estudos historiográficos, a hipótese mais forte defende que com a queda do Egito, imagens, símbolos e conhecimentos foram extraviados chegando à Europa através dos povos ciganos (NOVA ACRÓPOLE, [s.d.]).

O tarô, também conhecido como um conjunto de cartas denominado de caminho real da vida, torna-se, no núcleo das práticas pedagógicas de Ajá, uma ferramenta didática afrocentrada. Realizamos uma observação participante em uma das atividades conduzidas por Ajá onde o material didático foi utilizado.

As mulheres que participaram da mística estavam absortas e curiosas com os significados que cada hieróglifo representava. Notamos que o interesse das educandas por tal ferramenta pedagógica era justificado pela ligação entre os objetivos educativos e as suas histórias de vida.

Cada imagem era acompanhada de pequenos textos que [re]contavam a história através das civilizações egípcias/africanas, ao mesmo tempo compartilhando epígrafes e metáforas que as educandas interpretavam como lições, profecias ou orientações para as suas próprias vidas.

No entender de Ajá:

No momento do tarô, que ocorreu no último fuxico [uma das ações pedagógicas organizadas pelo movimento], uma das participantes-quebradeira de coco babaçu- queria logo fazer a

leitura da carta dela, disse: ‘por favor, lê logo a minha.’ E ela ficou assim: ‘Mas porque isso?’ E eu disse: **‘olha, não precisa se apegar é uma carta sobre qualquer coisa da vida. Não precisa ser a tua vida, mas alguma coisa que tu viu por aí.’ E ela: ‘mas eu quero falar da minha vida,’ e falou da vida dela, investigando onde aquela carta poderia se encaixar [...] e falou de várias dores... mas ela não ficou conformada e pediu para reler, porque isso é o bacana da arte. Eu sou encantada com o tarô por conta das artes [grifo nosso] (AJÁ).**

Ajá rememora propriedades essenciais quase sempre esquecidas pelas teorias educativas e pelas práticas pedagógicas: as/os educandas/os se interessam por estratégias de ensino e aprendizagem que conectem os conhecimentos mais elaborados às suas histórias de vida.

A educanda da qual a pedagoga se refere expressa uma vigorosa curiosidade epistêmica ao conseguir relacionar um pensamento científico à sua realidade afetiva e cultural. Isso significa que ela está internalizando criticamente um conteúdo específico que aborda uma forma não eurobranca de se aprender, dialogar e produzir ciência.

Além disso, os hieróglifos que ilustram as cartas, chamados por Ajá de artes, comprovam que as primeiras civilizações africanas desenvolviam formas complexas de escritas, desmistificando a tese propagada pelo pensamento eurobranco de que tais sociedades não eram evoluídas por estarem confinadas à oralidade ou por não terem o domínio do alfabeto ocidental.

“Eu comecei com 15 anos a ler tarô por conta das artes. São imagens que tu vê, nossa! Tem arquétipos... o que isso quer dizer? Te convida a querer interpretar, te convida a ler e isso é encantador” (AJÁ).

Ou seja, uma atividade que englobou a valorização cultural, pois protagonizou as educandas e suas realidades, e não a educadora e os conteúdos eurobrancos. A reparação histórica ao compartilhar configurações plurais de politicidade, sociedade e as relações com o sagrado e a natureza e o refinamento léxico, apontando que assim como há muitos caminhos para que uma pessoa se alfabetize, conjuntamente existem diversificadas formas de leitura e de escrita, e nenhuma pessoa é capaz de ter o domínio de todas, pois juntamente com o alfabeto alfanumérico existem outros sistemas como os ideográficos, a exemplo dos *Adinkras* oriundos de Gana e da Costa do Marfim.

No âmbito de seu saber-fazer da experiência, Ajá é consciente de que necessita pedir permissão para propagar tais conhecimentos, colocando-se na condição de uma

aprendiz que necessita obedecer às vontades e ordens de um conhecimento ancestral que se personifica enquanto uma entidade própria, um Orí.

Para Ajá é fundamental que seus gestos e ações não precedam os valores éticos e morais de tais conhecimentos ancestrais, por isso a importância de pedir permissão, orientação e aconselhamento antes de iniciar qualquer prática pedagógica, constituindo uma teoria científica da educação de caráter ético-normativo, onde as propriedades essenciais que regimentam uma ciência pedagógica afrocentrada, ainda que não autonomizem o empirismo, não renunciam à intuição, das emoções e da sensibilidade.

Portanto, “[...] a metafísica que, desde Platão, renega as aparências é a mesma filosofia que nega o Destino—é o pensamento oficial e civilizado do ocidente. O que não se enquadra nessa tradição recebe a etiqueta de selvagem” (SODRÉ, 1988, p.111).

Ajá permanece aprofundando tais ângulos:

esses conhecimentos são acessados a partir dos pontos das músicas, outros a partir das plantas [...] quando a gente se conecta com elas, vai tendo acesso a esse conhecimento... não é à toa que existe a cosmovisão de pessoas que viraram plantas. É difícil alguém provar que isso é mentira, mas se conseguirem provar, não importa, porque é uma metáfora interessante. **É um sistema de aprendizado. Eu estou tentando construir a partir disso um material didático de gestão coletiva de mediação de projetos, baseado nas plantas, comparando o projeto com a estrutura de uma planta.** Os tipos de adoecimento que uma planta passa, os tipos de insumos que são necessários [...] (AJÁ)

Na percepção de Ajá, a natureza tem uma pedagogia que é acionada a partir do contato com a terra, flora e fauna. Interpretamos que há uma práxis cujo núcleo ultrapassa os limites da sala de aula, alcançando o patamar de uma perspectiva cultural *Kawaida*, cujo *ethos* de uma comunidade derruba as dicotomias entre mulheridades, cultura e ecossistema.

A estrutura de uma planta é uma metáfora para compreender os próprios processos de ensino e aprendizagem. Assim, Ajá considera que a interação entre os seres humanos e os fenômenos naturais, em meio a múltiplas formas de vida, geram ferramentas capazes de estimular as atividades cognitivas e psicomotoras que permitem uma interpretação ativa da realidade. Evidenciamos que há uma leitura antropológica sobre educação onde quem está no centro não são as concepções ocidentais e bio-lógicas de homem e de mulher, mas de uma mulheridade amefricana-amazônida em um sentido bio-cultural.

Conforme mencionamos em outras seções do texto, tais saberes e fazeres são ancestrais e matrilineares, remetendo à primeira grande revolução tecnológica proveniente da íntima ligação entre as mulheres africanas com a terra (E. NASCIMENTO, 2009). O conhecimento parte da curiosidade e do cuidado em cultivar, multiplicar e fazer as pazes com a terra mãe sem tirar os pés da mãe terra Amazônida.

6.3-As concepções de educação de pedagogas Ameericana-Amazônida que fundaram um movimento social no útero da Amazônia

O Grupo de Mulheres Brasileiras é uma das maiores organizações populares atuando no Pan-Amazônia, conquistando um merecido reconhecimento nacional e **internacional**. Tudo começou com a determinação de uma educadora disposta a ajudar mulheres em situação de violência, mas que na verdade [re]escreveu a história da geopolítica e da educação na Amazônia brasileira.

Neste tópico buscamos sistematizar as propriedades essenciais que constituem o corpo orgânico do seu saber-fazer pedagógico:

O GMB faz educação popular e a educação formal. E a gente trabalha muito isso com as mulheres, **de que ela tem que fazer educação popular, mas ela tem que fazer educação formal porque é fundamental para ela**. E é de novo inspirado em mim, porque eu cheguei a ponto de dizer o seguinte: eu preciso fazer a minha faculdade, eu preciso estudar [grifo nosso] (ARTEMIA).

Para a fundadora do Grupo de Mulheres Brasileiras, os espaço privilegiado de acesso ao conhecimento mais elaborado ainda é a escola. Mas isso não significa que ela subestime a Educação Popular, pois tem a consciência de que as condições estruturais colonialistas, escravocratas e capitalistas brancas que asfixiam a Amazônia levam as populações mais vulneráveis a buscarem nas práticas educativas populares um caminho para o acesso à formação cultural, científica e acima de tudo politizada e emancipatória.

O acesso a um pensamento científico, vale ressaltar: que não seja absolutista e eurobranco, garante a estas mulheres o estabelecimento de uma rede de proteção contra a violência, além de possibilitar a concretização de projetos de vida e o desfrute de uma cidadania participativa.

Tais considerações nos provocam a pensar sobre a importância de não esquecermos de preceitos basilares projetados por Paulo Freire (1921-1997), Ironildes Rodrigues (1923-1987) e Abdias Nascimento (1914-2011), entre outros, que priorizavam em suas práticas educativas o compromisso ético de compartilhar pedagogias dedicadas a aprimorar o pensamento crítico e autônomo nas classes populares mais desfavorecidas.

Afinal, como aponta Scocuglia (2019), seria um grave erro negar às classes populares o acesso ao conhecimento científico. O que a EP deve promover é o encontro horizontal entre os saberes e vivências colecionados pelas/os educandas/os ao longo de suas vidas e o pensamento científico sistematizado a fim de elaborar novos conhecimentos estimuladas/os pelos desafios de múltiplas naturezas presentes em suas realidades.

Na mesma direção, Iansã destaca os processos educativos formais proporcionados pelo movimento:

O processo educativo é muito bom. Porque assim, olha, através das nossas redes de solidariedade, a gente tem os cursos profissionalizantes para as mulheres. Por exemplo, a gente tem o curso de economia solidária, tem o curso de bolsas, foi através do GMB, desses cursos, que o meu filho agora é um profissional [...] O grupo sempre está fortalecendo não só os jovens, mas as mulheres, principalmente os filhos dessas mulheres que hoje muitos deles são profissionais e saíram daqui desse grupo [...] então **a gente fica muito feliz em saber que o GMB é uma entidade de educação muito boa. Então, a gente agradece muito por causa dessas oportunidades** [grifo nosso] (IANSÃ)

Para Iansã é fundamental que a educação garanta a qualificação profissional, sobretudo quando envolve processos educativos voltados para a juventude. Em sua biografia, A. Nascimento (1914-2011) destaca que a formação técnica era uma das principais formas de ascensão social para as populações empobrecidas e não brancas, já que as escolas priorizavam a educação das crianças e jovens brancas/os.

O pensamento da intelectual pública sobre a educação não é solitário. Muitas mulheres e mães de jovens negras/os acreditam que aprender um ofício é um passo primordial para que as/os suas/seus filhas/os consigam um emprego de carteira assinada.

Interpretamos que esse é um desafio gigantesco que se avoluma no horizonte do movimento e que não pode ser ignorado. A necessidade de capacitação para ingressar no mercado de trabalho é um fato, mas não pode autonomizar o dever pedagógico de garantir uma formação política, cultural e científica, aspecto que, em nosso ponto de vista, ainda necessita ser maturado pelo movimento. Os momentos de diálogo e leitura crítica sobre a realidade e os processos de instrução ligados à formação profissional ainda estão bastante segregados.

Dito de outro modo, ainda há uma separação entre o trabalho manual e o intelectual, tal como nas instituições educativas formais. A diferença é que o movimento

não está alheio a tal problemática, utilizando o diálogo como ferramenta para repensar as contradições pedagógicas que assombram seus projetos políticos, e das quais nenhuma instituição social está totalmente blindada.

Tal impasse pode desfigurar a identidade política do movimento, pois, ao reproduzir, ainda que inconscientemente, processos formativos que apenas garantam as condições mínimas para uma vaga do mercado de trabalho, não se problematiza a teoria do capital humano, a superpopulação relativa e o exército industrial de reserva, engrenagens do capitalismo branco que levam tal sistema a lucrar com o adoecimento e a escravização moderna que têm como principais alvos os corpos negros.

Em contrapartida, as mínimas condições infraestruturas que se traduzem na ausência de moradia e alimentação dignas levam as populações vulnerabilizadas a buscarem formas de sustento a curto prazo. Muitas mulheres como Iansã sabem que é impossível pensar criticamente sobre a lógica da opressão sem comida no prato.

A partir de tais reflexões, destacamos a importância de não esquecermos os princípios pedagógicos dos processos educativos populares antirracistas, anticapitalistas e patriarcais que enaltecem a rigorosidade metodológica no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda que a ludicidade e o afeto não sejam proibidos, é importante compreender que as classes populares necessitam ter acesso a um conhecimento científico mais elaborado que acompanhado de processos de disseminação e interiorização crítica e antirracista de conteúdos garanta que as/os mesmas/os não passem por um processo de mentecídio, desagência e deslocamento psicológico.

Há um fato pedagógico e político concreto: a categoria trabalho deve fazer parte dos conhecimentos específicos que dão forma aos processos educativos do GMB. Mas não pode ser uma temática exclusivamente relacionada aos livros de Rosa Luxemburgo, Alexandra Kollontai, Clara Zetkin, Hobsbawm, Lukács, Goldmann ou Gramsci, também é problematizar a perigosa relação entre racismo e capitalismo, que gera o racismo cultural e a mais-valia cultural e ideológica.

Afinal, os chamados exércitos industriais de reserva e a massa marginal têm uma cor e ela é negra. Portanto, a ausência de trabalho, ou o fenômeno de superexploração do regime laboral que leva as condições laborais escravizantes para as populações não brancas também é uma propriedade essencial que deve fazer parte das ações pedagógicas do movimento.

Para Rios e Klein (2022, p.825):

Essa tensão – teórico-conceitual e política – entre as explorações de classe, de cor/ raça e de gênero, é uma marca do olhar crítico de Gonzalez e reaparece aprofundadamente no texto “Mulher negra”, aludindo mesmo às dificuldades encontradas por ela no que diz respeito à organização política, haja vista o embate com o movimento feminista predominantemente branco. Gonzalez identifica, com isso, a miríade de tensões que marca a sociedade e que reverbera para as formas de enfrentamento dessas desigualdades.

Desde as primeiras páginas, negritamos que esta tese assume uma tomada de posição epistêmica antirracista e por isso aclamamos intelectuais que constituem o quadro do pensamento diaspórico brasileiro com quem não apenas temos o prazer de dialogar neste trabalho como também se disponibilizam a apoiar o próprio GMB.

A Casa Sueli Carneiro irá apoiar ações pedagógicas de fomento à leitura na sede do Grupo de Mulheres Brasileiras, um projeto que será coordenado pela intelectual pública Sankofa e que certamente reforçará os projetos socioeducativos emancipatórios gestados pela organização.

A importância de tal iniciativa é um exemplo de que as universidades desperdiçam vivências científicas inovadoras, politizadas e antirracistas no âmbito da educação, quando ignoram o pensamento diaspórico brasileiro e nomes gigantes como o de Sueli.

Assim sendo, concordamos com Cardoso (2014) que é impossível falar de desenvolvimento nacional sem esbarrar na problemática do racismo, e tal asserção vale principalmente para a educação na Amazônia.

Por isso, para Sankofa, a verdadeira educação é a que liberta:

A educação é uma libertação do ser humano. O processo educacional para mim é a liberdade do ser humano. Tu te libertar das tuas amarras, sabe? Tu buscares novas formas de conhecimento, tu pegares a bagagem de conhecimento que tu já tens, ampliar e depois de ampliada, tu tentar repassar para outra pessoa. **Porque no que você repassa, você se fortalece e se consolida, você consolida aquele aprendizado.** Então para mim o processo educacional é um processo de libertação do ser humano das suas amarras, do seu sofrimento e tudo aquilo que te incomoda. Tudo aquilo que pode te levar a construir algo diferente para ti e para a geração futura [grifo nosso] (SANKOFA).

Em nosso entendimento, Sankofa apresenta as propriedades essenciais de uma educação antirracista. Os exercícios de realocamento psicológico, reparação histórica e valorização cultural, impulsionada pelas violências raciais que sofreu enquanto estudante e pelos alarmantes índices de evasão em suas turmas de EJA já como professora, tornaram-na uma pesquisadora autodidata extremamente competente e dedicada, a ponto de não dicotomizar a teoria e a prática em seus processos de ensino e aprendizagem.

Assim como ela, Beatriz Nascimento iniciou as suas atividades de pesquisa depois dos 30 anos, mas com uma vitalidade tão voraz que recuperou todo o tempo que lhe foi usurpado:

Em 1977 já encontramos Beatriz Nascimento nesse ponto de sua trajetória, com mais de 30 anos de idade: leitora – pesquisadora – escritora-escritora – pensadora, **seguia essa rota intelectual que é quase óbvia para vários homens brancos e algumas mulheres brancas** [grifo nosso] (RATTS, 2006, p.29).

A educação libertou Sankofa do adoecimento psíquico decorrente do racismo. Assim como a acesso a um conhecimento afrocentrado restaurou a sua vida, a intelectual pública deseja que suas/seus educandas/os sintam a sensação libertadora de recuperar o “legado que foi roubado.” Não se trata apenas de qualificar para o mercado de trabalho, mas em “construir algo diferente para as gerações futuras”. Uma sociedade em que nenhuma pessoa seja violentada, deslocada de seu centro ou assassinada por conta da cor da sua pele.

Sankofa prossegue com as suas concepções sobre educação:

[...] é o povo da floresta, é o povo de terreiro, porque eles têm a cultura **a partir do conhecimento empírico herdado pelos pais e do conhecimento que é dado pelas entidades deles.** Eu, por exemplo, herdo da minha avó que era africana, já vem da África essa cultura [...] e ela era umbandista. Então a gente trás na nossa raiz genética isso. Já é genético saber fazer o xarope para a criança quando está doente... o alecrim é usado aqui como tempero [...] tem o anis estrelado e tem a folha do algodão, bom para o sangue e serve para limpar o peito. Então você usa como tempero, mas ele é remédio [...] **A maioria de nós, pretas e brancas, nascidas e criadas na região amazônica têm isso, tá no nosso gene** (SANKOFA).

Diferente da errônea justificativa dada pela tia-avó paterna de Sankofa a respeito das surras que desferia no pai da pedagoga ainda na infância, de modo a absorver a concepção de que todas as/os afrodescendentes têm má índole, a realidade é que há no DNA das populações amefricanas uma carga surpreende de conhecimentos ancestrais que se perpetuam de uma geração para outra.

E. Nascimento (2009, p.41) menciona o reconhecimento por parte de um renomado médico, o cirurgião inglês R.W Felkin, de que a África foi o berço da medicina, deixando cair por terra o juramento de Hipócrates. “O saber médico do Egito tem como referência o cientista Egípcio Imhotep [...] que conhecia vacinação e farmacologia, além de assepsia, anestesia, hemóstase e cauterização.” Portanto, as origens da história da

medicina dizem mais sobre a ancestralidade de Sankofa do que as teorias positivas brancas.

A intelectual pública, em nossa interpretação, traduz o sentido de pedagogia Amefricana-Amazônida na seguinte frase: “a maioria de nós, pretas e brancas, nascidas e criadas na região Amazônica têm isso, tá no nosso sangue.” Ancestralidade, cultura, identidade e ciência não são antagônicas na lógica *Kawaida*.

Sobre a forma como tais conhecimentos são propagados, Sankofa compartilha a seguinte reflexão:

eu nunca me propus a fazer oficina [...] eu gosto de falar assim... eu cheguei a dar algumas oficinas porque foi uma necessidade que o curso étnico-racial me pedia. **Mas eu não gosto de trabalhar como oficina, eu gosto mais de conversar. Fazer disso um meio de ganhar dinheiro não é a minha praia.** Eu tinha muita vontade que o meu pai me ensinasse a curar bicheira de animal[...] ele falou que não pode ensinar porque foi uma herança que ele teve. Não foi ninguém que ensinou ele, pois já nasceu com esse dom. Então ele não pode passar isso para ninguém. Só poderia passar se fosse para o primeiro filho homem, mas como o primeiro filho nunca quis aprender, ele nunca quis passar [grifo nosso] Ele sabe colocar junta fora do lugar com maior facilidade, mesmo com 96 anos. Se alguém estiver com a cartilagem fora do lugar, ele consegue colocar no lugar e sem fazer força, e a pessoa sai andando na frente dele. Ele diz que não pode ensinar porque é dom, a gente nasce com esse dom. A gente não pode ensinar e nem pode cobrar pelo que a gente faz. Eu acho que tem a ver eu não querer fazer disso uma profissão, que eu queira cobrar... conhecimento tem que ser compartilhado e não cobrado (SANKOFA).

Para Sankofa o conhecimento não pode ser sinônimo de ganância ou de vaidade, pois tem a nobre finalidade de melhorar a qualidade de vida de uma comunidade. Entendemos que a intelectual pública compreende a educação como um processo de libertação que deve contrariar os sentidos e significados meritocráticos e tecnicistas que traduzem a lógica capitalista branca e o seu mentecídio.

Em nossa interpretação, percebemos que esse mentecídio, em simbiose com racismo por denegação e a mais-valia cultural e ideológica, possuem traços machistas e misóginos que povoam as subjetividades das populações amazônidas, a ponto de levarem muitas famílias oriundas de comunidades tradicionais a considerarem que os conhecimentos ancestrais devem ser compartilhados apenas entre os homens.

Assim, a respeito dos conhecimentos medicinais cultivados pelo seu pai, Sankofa lamenta e se indigna “só poderia passar se fosse para o primeiro filho, mas como o primeiro filho homem nunca quis aprender, ele nunca quis passar.”

Na contramão, sob o prospecto afrocentrado, a educação:

[...] a educação é também um processo de construção de pertencimento de um grupo, a uma comunidade. **É pela educação-não apenas a formal-que se constrói a identidade, é pela educação que aprendemos a fazer parte da comunidade, da tradição [...]** (W. NASCIMENTO, 2020, p.72).

O exercício de reparação histórica da ciência demonstra que a primeira revolução tecnológica estava diretamente relacionada aos conhecimentos matrilineares, conforme mencionamos em outras seções. Ou seja, o racismo estrutural, a partir da mais-valia cultural e ideológica, leva a população negra psicologicamente deslocada de sua negritude a não só legitimar as culturas, epistemes e filosofias caucasianas como também em associar a racionalidade às masculinidades sobretudo brancas. Logo consideramos ser impossível enfrentar a misoginia e o machismo sem implodir as hierarquias raciais. O processo de reparação histórica é uma ferramenta indispensável para enfrentar o androcentrismo na ciência e a misoginia na cultura brasileira.

Sankofa, através de uma educação autônoma afrocentrada, compreende os mecanismos responsáveis pelo funcionamento de uma engenharia que segrega o acesso à ciência a partir da raça e do gênero. Armadilhas forjadas pelo colonialismo para que as científicas não sejam perpetuadas. Mas é na e pela educação que tais mecanismos são destruídos. Por isso precisamos ter em mente que diretrizes esta prática educativa deve ter, qual é o modelo de sociedade que ela pretende alcançar e a que interesses sua propedêutica deve atender. São desafios que as pedagogias amefricanas nunca vão cessar de responder.

Ajá, por seu turno, aborda em sua narrativa processos educativos tanto intencionais quanto não intencionais:

A educação é um fenômeno que ocorre o tempo inteiro independente do nosso planejamento, da nossa vontade, do nosso querer. Ela surge da interação do ser humano com o mundo, com as pessoas, consigo mesmo, com a natureza e com tudo que for criado. **Eu entendo que a escola pública é um espaço sagrado, porque é uma das poucas portas que se abre para a população periférica, violentada e negada, como se fosse uma sub-humanidade, diz o Ailton Krenak [...]** pessoal que mora na periferia, aldeia, quilombo são sub-humanos. **Acaba sendo um dos poucos espaços de acesso às regras de um jogo imposto, e que se a gente não aprender a jogar fica mais difícil para construir os processos de resistência,** porque estamos desarmados [grifo nosso] (AJÁ).

Destacamos três pontos relevantes no relato de Ajá: a) a proeminência de processos educativos não intencionais que são tão relevantes quanto os formais; b) a importância da relação entre a sala de aula, o sistema educativo e a sociedade; c) a escola pública enquanto um espaço que deve ser disputado pelas agendas políticas que atendem as classes populares, quilombos e as comunidades tradicionais.

A educação não intencional é ainda mais significativa para muitas aldeias e quilombos na Amazônia que enfrentam muitos obstáculos para chegarem até a escola. Assim como a intelectual pública Sankofa, muitas pessoas se tornam autodidatas, colecionando conhecimentos à medida que se interagem com a natureza, necessitando de alimentos, moradia e medicamentos para poder sobreviver.

Em contrapartida, há uma quantidade expressiva de pessoas oriundas de populações tradicionais que se instalam nos subúrbios das grandes megalópoles, experimentando todas as formas de discriminação e inclusão, especialmente se são alfabetizadas e que também participam de encontros educativos não formais.

No entanto, a presença da escola é insubstituível. Os conhecimentos ancestrais dos povos Amazônidas devem estabelecer contatos com estratégias pedagógicas que promovam a sistematização de novas ciências a partir do diálogo entre o saber do senso comum e do conhecimento lógico-histórico maturado.

A questão central é que ainda vivemos em uma realidade onde a hegemonia capitalista branca toma conta do chão da escola. Ora, se educação não formal alcança mais pessoas negras do que brancas, é porque as primeiras têm reduzidas chances de permanecerem na sala de aula do que as segundas.

Portanto, não basta que os corpos negros ocupem fisicamente o ambiente escolar se os currículos, a formação docente e o trabalho pedagógico ainda são eurobrancos. O antônimo de uma educação standardizada é o afrocentrismo, sistematizado nas lúcidas denúncias que Abdias Nascimento fazia aos modelos educativos brancocêntricos.

Assim sendo, Abdias Nascimento delata uma forma de:

narrativa historiográfica que, durante décadas a fio, refletira nos textos escolares um tipo de abordagem da História do Brasil em que se tributa a feitos individuais a extinção da escravidão no país, excluindo do relato histórico realizações, insurreições, combates e uma visão processual na qual se insiram, entre outros importantes fatores, as lutas de uma parcela da população que, com seu trabalho, ergueu as bases da nação brasileira. E também se rebelaria, lutando para libertar-se da condição escrava, em momentos históricos diversos, entre os quais o episódio de Palmares se inscreve (ALMADA, 2009, p.75).

Este relevante papel da educação escolar está ameaçado pelas ideologias supremacistas brancas, capitalistas e colonialistas, levando as instituições educativas formais a se esquivarem do compromisso político de garantirem uma íntegra formação científica para as comunidades tradicionais amazônidas.

A reflexão de Ajá vai ao encontro das análises de muitas/os especialistas em teorias da educação que enaltecem a sala de aula como um espaço nuclear para as pesquisas educacionais a partir da ótica da antropologia da educação.

Assim, o grande desafio é pensar de que forma estratégias pedagógicas fomentadas pelos movimentos sociais tais como as que são arquitetadas pelas intelectuais públicas que constituem o GMB podem ser incorporadas aos processos de ensino, aprendizagem e currículos que têm a sala de aula como espaço de atuação?

Em primeiro lugar, como apontam Pimenta *et al* (2011), em meio à reprodução das ideologias, cada atriz/ator social que atua na escola apresenta interpretações e subjetividades distintas e críticas diante dos aparelhos ideológicos, de modo a criar processos históricos plurais de resistência e contra hegemonia pedagógica.

Mas para que as resistências e subversões possam aplainar as ideologias dominantes e brancocêtricas, não basta apenas o saber fazer, pois é preciso assumir uma tomada de posição epistêmica e que exige a internalização de um cabedal paradigmático científico antirracista e anticolonial. Afinal, como bem destaca Ajá, “se estamos desarmadas, fica mais difícil construir os processos de resistência.”

A pedagoga prossegue com a sua exegese:

A educação ideal para mim teria esses ambientes escolares organizados pela própria comunidade. A humanidade erra muito quando separa os seres humanos da natureza. Por isso que eu faço questão de sempre fazer a gente conectar o nosso corpo [...] um trabalho com homens e mulheres. Eu acho um erro a gente comparar só as mulheres com a natureza, os homens também precisam entender que eles são natureza. E que a gente observando a interação da natureza, a conexão das raízes por baixo da terra, o modo como todos os elementos se integram para formar um sistema, para promover vida, gerar beleza [...] nossa, ensina muita coisa. Então se a gente pudesse se colocar como observadoras, investigadoras, entender que nós fazemos parte dessa natureza, a gente aprenderia muito mais, **porque não desconsideraríamos o nosso corpo como parte desse sistema** [grifo nosso] (AJÁ).

Pimenta *et al* (2011) apontam para a necessidade de mapear as propriedades essenciais presentes no núcleo do ensino que é a sala de aula. São cartografias pedagógicas que assumem o desafio de não cair nas armadilhas do reducionismo, seja

apenas levando em consideração o senso comum, seja pelo exercício de autonomização dos referenciais teóricos em detrimento do empirismo em sua concretude.

Para Ajá, o atributo mais sublime que uma instituição escolar democrática deve ter é a participação da comunidade. O protagonismo de atores e atrizes da sociedade civil, movimentos sociais e outros coletivos são a mediação entre o conhecimento e os processos de aprendizagem ativas.

A argumentação da pedagoga chama atenção para a importância de superar a dicotomia entre cultura e natureza. Se a Amazônia é vista como uma imensa floresta equatorial, tropical e cultural- segundo Machado (2022) uma das maiores do mundo temperado- é fundamental promover conhecimentos científicos interdisciplinares que não queiram dominá-la, mas sim zelar pela sua integridade.

Características de uma educação afrocentrada que “não tem receio de dialogar com o pensamento e as tradições ocidentais ou de outros grupos étnicos. Considera frequentemente necessário esse diálogo transcultural [...]” (RABAKA, 2009, p.145).

Ora, se a exploração e violação dos corpos das mulheres e homens negros/os e indígenas ocorre *pari passu* ao mentecídio e ao racismo por denegação fomentado pelas escolas brancocêntricas, bem como à crise civilizatória que tem levado à corrosão do santuário ecológico amazônico, é urgente enaltecer uma concepção de educação que se dedique não apenas a aprimorar o prospecto humano, mas em reconhecer a cidadania participativa da própria natureza, compreendendo que as especificidades de uma prática pedagógica fomentada por intelectuais públicas no seio de um movimento social interfere a favor das comunidades tradicionais e das relações geopolíticas amazônicas contra hegemônicas, assim como a totalidade das tramas compostas pelos binômios cultura/natureza, sociedade/educação, políticas/ethos influenciam nas apostas pedagógicas desenvolvidas por Ajá.

Ainda para a intelectual pública:

E o Ailton Krenak, de novo falando dele, porque eu sou apaixonada por ele. Ele fala que nós somos neurônios. Inclusive muitos grupos indígenas se orientam, tomam decisões a partir dos sonhos que têm. Essas imagens que surgem na nossa mente e que os cientistas dizem que são resquícios do nosso dia, são imagens aleatórias [...] para a maioria dos indígenas, são imagens muito importantes, que a gente tem acesso, **porque nós somos neurônios nesse sistema vivo, nesse universo, e a gente capta essas imagens porque a gente precisa tomar decisões.** E é muito interessante porque já vão conduzindo a vida deles baseado em sonhos. **Educação ideal para mim é isso: a gente poder ter liberdade de interagir a partir dos nossos desejos e necessidades com o mundo**

de uma forma que a gente possa criar soluções diante dos desafios que a vida possa apresentar e criar coisas interessantes... porque a gente tem um potencial criativo. O ser humano, é muito louco, a gente cria muita coisa [grifo nosso] (AJÁ).

Entendemos que para Ajá uma educação afrocentrada, ou que se contraponha ao processo de mentecídio imposto às populações não brancas não pode ser confundida com uma aversão à razão. Em nossa interpretação, aldeias, quilombos e comunidades tradicionais reivindicam por uma definição de racionalidade que não os desumanize, invalidando as suas lógicas e paradigmas.

Como aponta Lélia Gonzalez (1935-1994), não há uma separação entre razão e emoção em uma perspectiva educativa não eurobranca, ponto de vista que se soma ao pensamento de Ailton Krenak, intelectual indígena citado por Ajá.

Um processo educativo antirracista, transcultural e que garanta às comunidades tradicionais e movimentos sociais todas as ferramentas políticas e pedagógicas que as/os coloquem em condição de agência na esfera sociocultural brasileira corresponde à curiosidade, à paixão pelo conhecimento e à solução de problemas vigentes na historicidade concreta.

[...] o propósito básico da teoria crítica [afrocentrada] é **relacionar o pensamento radical à prática social revolucionária, o que significa dizer que seu foco-filosófico, social e político-** é sempre a busca de alternativas éticas e soluções variáveis para os problemas mais prementes da nossa época [...] [grifo nosso] (RABAKA, 2009, p.144).

Para além das dicotomias entre teoria/prática, planejamento/ação e reflexão/avaliação há o anúncio de uma pedagogia afrocentrada interdisciplinar, em um sentido crítico da teoria pedagógica afrocentrada e crítica que “alternativas ao que é (dominação e discriminação), projetando possibilidades para o que deveria ser e o que poderia ser (libertação humana e transformação social revolucionária)” (RABAKA, 2009, p.145).

Contra o culturicídio, o memoricídio e o mentecídio, há uma vigilância comemorativa epistêmica que se manifesta através dos sonhos, das encantarias e dos rituais espirituais, onde, ainda que sejam suprarracionais, não deixam de estar eivados de aspectos lógico-históricos que mostram as diversidades que constituem a sapiência Amazônica não de um ponto de vista fragmentado, mas a partir do aprofundamento dos sentidos e significados que permeiam o *ethos* destas comunidades ancestrais.

Portanto, “para tais dispositivos culturais, passado e futuro não existem como lugares de idealização, mas como dimensões que se abolem no fundamental: o ato concreto, imediato, aparente da troca ritualística verdade” (SODRÉ, 1988, p.137-8).

Já para Aya, que também constitui a primeira geração do GMB e é mãe de Ajá, a educação apresenta os seguintes sentidos:

A educação ideal a gente sempre está construindo. Mas como feministas e que atuamos em vários âmbitos da nossa vida, **para mim a educação ideal é onde a gente pode trazer para dentro da educação conteúdos, práticas e metodologias que venham contribuir para o crescimento do cidadão e da cidadã. Meninos e meninas com novas visões, conceitos diferentes, novas aprendizagens em relação a ser homem e ser mulher, o respeito a todas as formas de vida**, o conhecimento da biodiversidade, essa relação de conhecer o planeta terra vendo os recursos naturais como finitos. Se a gente não cuidar, se a gente não tiver conhecimento para cuidar da forma mais ampla possível, não teremos vida. **Então a educação, assim como os movimentos sociais articulados em rede, tem que trazer para os seus conteúdos, na grade curricular, a questão de gênero, sexualidade, agricultura, agronegócio, mudança climática, tudo isso deveria estar dentro dos conteúdos de geografia, história, matemática, ciências; ficam trabalhando conteúdos básicos sem entrar nessas especificidades** [grifo nosso] (AYA)

Todas as reflexões anteriormente elencadas por Ajá se somam às questões colocadas por Aya e constituem a proposta de currículo desta última. A intelectual pública apresenta uma concepção de educação interdisciplinar acompanhada de objetivos, conteúdos e métodos dialógicos, críticos e afinados às problemáticas socioambientais amazônicas.

Segundo Ajá, “(as escolas) ficam trabalhando conteúdos básicos sem entrar nessas especificidades.” Ou seja, não selecionam conhecimentos que povoam o imaginário e o cotidiano da Amazônia, além de mascararem necessários debates em torno de problemáticas graves. As comunidades tradicionais e movimentos sociais sentem que os espaços escolares são hostis e distantes das suas realidades. Uma proposta educativa cuja construção curricular é coletiva promove o realocamento psicológico da população amazônica para o centro de sua territorialidade, cultura e identidade.

Ajá menciona que as temáticas de gênero, sexualidade e ambientais devem ocupar o eixo dos currículos sem abordar as relações étnico-raciais. Mas todos os temas anteriormente citados são oriundos do racismo estrutural, uma leitura da qual Sankofa já

possui um aprofundamento pela sua trajetória afetiva, política e profissional. Tal omissão está relacionada à ausência do debate nas esferas da educação básica, universidades e dos próprios movimentos sociais. À medida que os movimentos vão participando do processo de (re)invenção dos currículos, suas intelectuais públicas também vão se reeducando e realocando psicologicamente as suas próprias concepções de educação e sociedade.

Em resumo, de que forma os preceitos pedagógicos amefricanos podem estar presentes nos currículos? Para responder a esta questão, destacamos ser fundamental pensar que os processos educativos intencionais ou não estão repletos de propriedades essenciais cuja raiz gnosiológica é constituída pelos paradigmas das comunidades ancestrais. Um currículo que seja o mediador de relações entre práticas de ensino e aprendizagem e o *ethos* amazônico tem povoado, ainda que indiretamente, os diálogos pedagógicos fomentados pelo GMB.

Ao afirmar que “a educação ideal está para ser construída,” Aya nos convida a pensar nos germens responsáveis pelo surgimento de novas didáticas que estão presentes não apenas na sala de aula, mas também na esfera dos movimentos sociais, as quais são responsáveis por elencar os conhecimentos ancestrais e seus elos com uma cientificidade elaborada pelas geografias não brancas.

A questão-chave é compreender que tais sabências não são antagônicas à formação científica sistematizada convertida em currículos escolares. A segregação entre os conhecimentos populares e científicos, como problematizamos ao longo da tese, fazem parte da ideologia do branqueamento.

Em meio ao complexo jogo de xadrez colonialista e mentecida imposto pelo brancocentrismo, debater temáticas como a agroecologia no conteúdo e na forma pedagógica amefricana é realizar constantes questionamentos. Qual é a etimologia da palavra? Onde surgiu a primeira revolução agrícola? Qual é o papel das mulheres em tal processo de inovação? De quais mulheres estamos falando?

É preciso refletir criticamente sobre os perigos ideológicos e políticos inerentes a pseudoteorias racistas que propagam falácias a exemplo dos livros didáticos que só apresentam a África branca e ocultam as demais civilizações africanas, suas ciências e processos de resistência diante da diáspora forçada imposta pela escravização.

Consequentemente, o racismo científicos é responsável pelas interpretações equivocadas sobre as sabências de regiões como a Amazônia onde as propriedades alimentícias e medicinais mapeadas e sistematizadas pelas comunidades tradicionais são

nomeadas de xamanismos, crendices ou conhecimentos do senso comum, que acabam impregnando o imaginário da sua população.

Destarte, enquanto os livros escolares de cunho meramente narrativo e dissertativo continuarem resumindo a história da África ao capítulo da escravização, os conhecimentos ancestrais amazônidas permanecerão reféns de interpretações eurobrancas que denegam as suas rigorosidades gnosiológicas por oferecerem um significado de conhecimento que não contribui para a emancipação das populações negras e indígenas, levando-as a serem cooptadas pelo perigo da verdade absoluta imposta pelo colonizador.

Nessa direção, Ajá suscita uma importante questão:

O desafio é que a gente reproduz ainda muito racismo, muito machismo... **porque nós os vivenciamos, mas pouco estudamos sobre eles.** Então a gente demora para tomar consciência disso e acaba reproduzindo muitas vezes. Uma coisa é estudar, mas outra coisa é mudar, ter técnica para mudar [grifo nosso] (AJÁ).

A ausência de debates étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura representa uma face do ensino da didática que reforça o fato de a escola e o trabalho docente tornarem-se aparelhos ideológicos que reproduzem o mito da democracia racial e o racismo cultural. Todavia, há possibilidades de digladiar com o supremacismo branco pedagógico e institucional e tal relato mostra o papel da educadora/o antirracista neste duelo.

Enquanto Ajá e Aya demonstram em suas reflexões processos formativos marcados por um referencial bibliográfico que não problematiza o racismo estrutural, Sankofa buscou tal formação através de um exercício investigativo autodidata. Ou seja, dentro de um mesmo movimento presenciamos a coexistência entre a fadiga crepuscular de tendências pedagógicas brancocêntricas e o florescer de teorias educativas cuja práxis da experiência trazem o problema do racismo.

Nessa direção, entendemos que o processo de inovação das teorias da educação perpassa pelos seguintes questionamentos. O que é mais relevante, a teoria ou o saber-fazer da experiência de quem convive diariamente com o racismo? Quais são as reais possibilidades de transformação de processos pedagógicos em meio às condições materiais e sócio-históricas de um país desfigurado pelo capitalismo branco?

A tentativa de responder a tais questionamentos implica em não segregar o saber da prática pedagógica e os referenciais teóricos, pois ambos experimentam uma relação dialética de dependência e autonomia. Mas de quais teorias estamos falando? Por que há

tanta resistência em incluir o pensamento diaspórico brasileiro e afrocentrado nos cursos de licenciatura se os movimentos sociais mostram que são extremamente necessários para uma conexão profunda com a realidade amazônica? “O que faz uma ciência é um espírito, uma atitude militante de compreensão de uma circunstância historicamente concreta” (RAMOS, 1995, p.165).

Aya reflete sobre os embates entre os conhecimentos provenientes das vivências nos movimentos sociais e nas instituições educativas:

[...] eu vim conhecer história do Brasil, essas questões históricas de como o Brasil foi roubado e não ocupado/descoberto, eu não aprendi isso na escola, eu aprendi isso no movimento, e eu já entrei no movimento e já tinha terminado o nível médio. **Então, para mim, a educação tem que focar nessas questões, de formar cidadãos e cidadãs que compreendam o seu papel na sociedade para se ter um mundo diferente, com mais respeito, com mais dignidade nas vidas** [grifo nosso] (AYA).

Em nosso entendimento, Aya aciona a dimensão antropológica do debate sobre novas perspectivas teórico-metodológicas para abrir outras trilhas pedagógicas. O olhar antropológico foca na relação entre os seres humanos, cultura, sociedade e natureza. A intelectual pública não desvelou a complexidade realidade sócio-histórica da Amazônia na sala de aula, mas fora dela. Ou seja, o fenômeno de ampliação dos espaços educativos não pode ser ignorado.

para além do conteúdo e da forma, do planejamento e da ação e do ensino e aprendizagem, é necessário interrogar as teorias e práticas educativas sedimentadas que estão a serviço de um projeto de país pautado no mito da democracia racial. Uma ideologia do branqueamento pedagógica que se manifesta na escolha de conteúdos, métodos e livros didáticos e seus revisionismos dissertativos. Onde há o exercício de reparação histórica? Certamente que não é na sala de aula. Tal propriedade essencial está no chão dos movimentos sociais.

Ao aludirmos à específica realidade do GMB, podemos observar que as pedagogias amefricanas, em sua prospectiva, também vivencia o contraditório. Já sabemos que as pedagogas desta organização popular pensam em um projeto de educação contra hegemônico. No entanto, tal palavra apresenta múltiplos sentidos quando atentamos para as subjetividades, atividades psíquicas, vivências e concepções pedagógicas projetadas e materializadas por elas.

As problematizações referentes às tríplexes opressões de raça, classe e gênero ganham matizes distintas aos olhos das concepções, interpretações e perspectivas político-pedagógicas por elas compartilhadas.

Sankofa, cujo saber-fazer da experiência é atravessado pelas múltiplas faces do racismo estrutural (afetivo, educativo, institucional, ambiental), vai em busca de conhecimento e reparação histórica e cultural para que a sua práxis não reproduza as violências raciais que a violentaram a vida toda.

Ao citar Gilberto Freyre como uma referência para o aprimoramento de uma docente-pesquisadora reinvenção, termina por dismantelar as impressões do pupilo de Frantz Boas que negava a existência do racismo Brasil, com a justificativa de que negras/os, brancas/os e indígenas viviam uma relação harmoniosa.

Sankofa não apenas comprova a gravidade do racismo na Amazônia, como também, a partir da reconstrução da biografia de sua família, demonstra como a opressão, exploração e dominação sobre os corpos não brancos erguem muralhas que inviabilizam o acesso de aldeias, quilombos, comunidades tradicionais a direitos básicos como educação, saúde, moradia e segurança alimentar.

Enquanto Artemia se submeteu ao trabalho doméstico para tentar frequentar a sala de aula, e Aya denuncia uma formação escolar cujo currículo mascara a violência colonial, para Sankofa, a escola era um ambiente hostil.

Esta última, ao narrar a história de sua família, apresenta um conhecimento sobre a Amazônia em sua totalidade, a ponto de estabelecer pontes entre o passado escravocrata e um contemporaneidade globalizada, capitalista e supremacista branca que ajudam a entender a gênese de problemas crônicos como a misoginia, a relação entre desenvolvimento e a corrosão do bioma amazônico, o avanço do fundamentalismo religioso e suas hediondas táticas neocolonialistas, a violação aos direitos das infâncias negras, dentre outros.

Sankofa realiza uma análise tão idônea da conjuntura amazônica que renomados cientistas sociais não conseguem fazer. As suas sabiências, vivências e experiências, muitas vezes extremamente doloridas, a levaram a confrontar com lucidez e propriedade aquele que é considerado um dos mais importantes sociólogos do século XX, tal como Anténor Firmin, intelectual militante haitiano, fez com os ignóbeis tratados de Gobineau.

Não foi na mesma escola da qual Artemia almejava alcançar, ou que, na avaliação de Aya, realizou revisionismos no conhecimento curricular do ensino de história do Brasil que ofereceu as ferramentas e vivências de ensino e aprendizagem responsáveis por

transformar Sankofa em uma autodidata sem receio de confrontar os clássicos, pois tal instituição já planejava a sua evasão desde o primeiro dia de aula ao depositar em sua cabeça o “chapéu de burra” e fazê-la ajoelhar-se no milho.

São mulheres com biografias e vivências distintas que encontram no útero do GMB ensejos pedagógicos traduzidos em intercâmbios, problematizações pluridimensionais sobre racismo e sexismo e exercícios de escuta que traçam uma linha imaginária da propedêutica de uma educação democrática e comunitária, a mesma que habita as utopias cosmo-sentitivas de Ajá e que ela considera como um dos caminhos para que as comunidades ancestrais amazônicas desfrutem de uma escolarização que combata o epistemicídio, “uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão” (CARNEIRO, 2021, p.12)

É em meio a este contraditório que, guiada pelo a Orí das terras mães Atlânticas, a pedagogia amefricana-amazônida se [re]faz cotidianamente.

Na [re]invenção desta pedagogia amefricana, Artemia destaca a importância de Paulo Freire:

[...] a minha linha de educação é a Paulo Freire-freireana. Claro que acrescida de Montessoriana, de Piaget, de tudo que tem de bom... mas a central é a freireana, acho que é a educação que leva você a refletir o mundo, você não olha só para si e nem vê só ao seu redor, **você consegue enxergar o mundo e consegue ver o que tem que ser feito para mudar o mundo, então a gente precisa saber o que fazer para mudar o mundo. E nós optamos para ter o GMB nessa visão de mundo em que as mulheres possam se enxergar** [grifo nosso] (ARTEMIA).

Identificamos nas reflexões de Artemia uma preocupação em não reproduzir uma educação voluntarista ou um pedagogismo ingênuo, demonstrando que não há uma linearidade ou ortodoxia em assimilar e colocar em prática as tendências pedagógicas.

Sua fala manifesta teorias do ensino que se entrecruzam, indo desde Piaget, influenciado pelas ideias de Rousseau, Maria Montessori e a relação nem sempre pacífica entre o contexto brasileiro e a concepção escolanovista de ciência da educação unitária onde a pedagogia teria apenas a função de aplicar as teorias provenientes da biologia, psicologia e sociologia (PIMENTA *et al*, 201) até Paulo Freire, considerado um dos educadores mais importantes do século XX.

Scocuglia (2019), assim como muitas/os outras/os intérpretes do pensamento freireano, colocam em destaque o seu caráter humanista. Ainda que não concordasse com

algum posicionamento, era sensivelmente cordial e incapaz de desrespeitar sua/seu interlocutora/or.

Um intelectual que sempre alimentou o desejo de se fazer novo, recusando-se ao confinamento das ortodoxias e adotando uma postura autocrítica que garantia a qualidade de sua produção teórico-pedagógica. Não é à toa que Scocuglia (2019) alega que existem distintos Paulos, uma pluralidade que comprova a progressão do seu pensamento.

Nesse sentido, perguntamos: dentre estes Paulos, qual dialoga com Artemia? Scocuglia (2019) adverte que há uma vasta quantidade de textos que estudam o pensamento freireano levando em consideração apenas a primeira fase de sua trajetória intelectual e política, o “primeiro Paulo,” ainda bastante influenciado pelo populismo e o nacional-desenvolvimentismo da década de 1950 e início dos anos de 1960.

Nesse período, Freire (1921-1997) se definia como um cristão progressista, influenciado pelo personalismo, existencialismo e pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros-ISEB.

Mas a “virada de chave” na espiral de seu pensamento que espelha uma polifonia de conceitos ocorrerá a partir do encontro com as correntes filosóficas marxistas. Tal transição ocorre em seu exílio no Chile, logo após o golpe civil-militar-empresarial de 1964.

Nas páginas finais do livro “Pedagogia do oprimido,” o prisma psicopedagógico dá lugar ao binômio educação e política, momento em que Freire incorpora vertentes teóricas de Lukács, Goldmann e Hobsbawm, de modo que os debates de classe adquirem dimensões mais palpáveis.

Mas o grande “divisor de águas” do conjunto de sua obra foram os livros que Paulo Freire escreveu ao conhecer alguns países do continente africano, momento considerado por muitas/os de seus intérpretes como o “platô” do seu vigor intelectual, onde as suas elucubrações passam a ganhar uma dimensão interestrutural principalmente por conta dos intercâmbios que estabeleceu com Amílcar Cabral.

Ressaltamos que Paulo também compartilhou tais vivências com Abdias Nascimento no continente africano, uma relação que ainda é pouco investigada. As lentes da história da educação insistem em dar o *zoom* apenas na sua relação gnosiológica com Gramsci.

Acompanhemos com atenção um trecho do prefácio do livro “Axé...” de, Abdias Nascimento, assinado por Paulo Freire (1981, p.29):

[...] a segunda vez que nos encontramos, Abdias e eu, foi em Dar-es-Salam. Sentados, estivemos de novo, por longo tempo, daquela vez numa praça do agradável campus da Universidade de Dar, **conversando sobre a África, sobre as marcas profundas que dela recebemos; sobre a arrogância branca negando, desdenhando, minimizando ou distorcendo o valor daquelas marcas** [grifo nosso]

Este excerto é um forte indício de que Paulo Freire, impulsionado pela avidez de ser um intelectual sempre ficando novo,” mergulharia nos debates sobre a branquitude e seus (im)factos na atualidade e estaria sensivelmente curioso em dialogar com as epistemologias afrocentradas, colaborando energicamente para enfrentar os escárnios e as distorções das nossas africanidades que ele chama de “marcas profundas.” Em resumo, Paulo também faria um exercício de reparação histórica, nem que para isso tivesse que rever conceitos, algo que nunca foi um problema para ele.

Afinal, Paulo nunca demonstrou nenhuma filiação teórica e tinha um horror aos dogmatismos a ponto de não comungar com uma vulgata economicista marxista, tal como Lélia Gonzalez que também escreve uma introdução no mesmo livro de Abdias.

Em tempos de um Brasil cindido, onde Paulo Freire nunca foi tão acionado, seja para bem ou para mal, e o fascismo violenta a democracia à luz do dia, Freire concordaria com a teoria crítica não asséptica de Lélia Gonzalez que faz questão de “desbundar” a branquitude do opressor e a negritude das oprimidas e oprimidos que povoam a obra freireana. Sim, Paulo Freire concordaria que as condenadas/os da terra e esfarrapadas/os do mundo têm uma cor!

O Livro “Axés do sangue e da esperança,” cuja capa é uma homenagem póstuma de Abdias a Guerreiro Ramos, promove, assim, um encontro improvável de dois titãs do pensamento brasileiro, Paulo Freire e Lélia Gonzalez, através de uma amizade em comum com Abdias Nascimento, outro intelectual colossal de nosso Brasil amefricano.

Os mesmo espírito humanista e o hábito da autocrítica que levavam Freire a se esquivar dos apriorismo também existia em Lélia Gonzalez. Atributos que permitiram a ambos ter uma convivência afetiva e intelectual com Abdias, que por sua vez era radicalmente avesso ao marxismo.

Portanto, este é o Paulo Freire que dialoga com Artemia. Um pedagogo que exerce a sua dodiscência- a relação simbiótica entre o ensinar e o aprender- e a reeducação de suas ideias e pedagogias não com os “Emílios” de Rousseau, os “Josés Matirs” ou “Bolívares,” mas com Artemia, uma trabalhadora doméstica que se tornou uma das maiores lideranças públicas da Amazônia brasileira na atualidade.

É primordial aprofundar estudos afrocentrados entre a práxis freireana e o pensamento de outras/os importantes educadoras/es populares como Antonieta de Barros, Ironildes Rodrigues e Solano Trindade. Ao fim e ao cabo, em uma Amazônia ameríndia cravejada de africanidades, a Educação popular é sobretudo negra e indígena.

6.3.1-Pelo direito à autodefinição: o que esperar do feminismo?

Neste tópico, procuramos problematizar as representações e atividades psíquicas que as intelectuais públicas do GMB manifestam com relação ao feminismo no que diz respeito aos elementos constitutivos da agenda feminista e as contradições inerentes a realidades díspares e complexas que constituem o mosaico histórico-social amazônico.

Sankofa apresenta significativas ponderações referentes à autonomização da categoria gênero no domínio das agendas feministas:

Os negros, tanto homem quanto mulher, têm muita coisa em comum. A questão da sororidade faz parte desse processo entre mulheres, e entre mulheres e homens. O meu irmão está sempre por aqui comigo, **porque o meu irmão é muito discriminado pela família toda e isso é muito doído [...]**ele é um profissional completo na área de construção civil, o que a gente não vê por aí [...] ele é pedreiro, ele consegue construir, sabe fazer toda a parte de hidráulica, faz o desenho, pintura [...] e ele não tem uma casa decente para ele. **Como ele foi criado às exclusas, minha mãe e meu pai não gostavam porque ele era preto, as minhas irmãs não gostavam dele porque ele era preto, então ele foi criado na casa dos outros, no meio do mato, em casa abandonada, porque quando ele estava em casa a mamãe queria bater nele [...]** [grifo nosso] (SANKOFA).

Interpretamos que Sankofa apresenta propriedades essenciais que convergem com as críticas que Hudson (2019, p.4) levanta sobre as teorias feministas eurobrancas e suas sucessivas tentativas de antever a problematização do sexismo em detrimento de outras formas de opressão. De modo divergente, “o mulherismo evidencia que as necessidades das mulheres negras diferem das mulheres brancas e ao reconhecer e aceitar a participação masculina na luta pela emancipação.”

Na mesma direção, Katiuscia Ribeiro Pontes (2021) contesta que em um país multirracial como o Brasil, cuja jugular está exposta às garras do capitalismo branco, as reais disparidades econômicas, políticas e sociais não se encontram apenas nas dicotomias entre mulheres e homens, mas principalmente nas muralhas eurobrancas que foram erguidas entre pessoas brancas e negras.

O mulherismo africano tem uma perspectiva que pensa a partir de sua própria agência, sua própria localização, seu próprio epicentro. Entendendo que nada que não foi embrionariamente pensado pelas

mulheres negras pode dar conta delas em sua totalidade. Por exemplo, o feminismo negro tem uma luta de gênero. O mulherismo africana tem uma luta de raça. De restabelecer toda uma emancipação da população negra a partir da perspectiva racial, **uma vez que a violência sobre os corpos das mulheres e homens negros é uma realidade.** Essa é uma particularidade do mulherismo africana, **entender que os homens negros também fazem parte desse processo de violência construído pelo racismo. Então os homens também fazem parte desse debate, fazem parte dessa reconstrução de sua identidade subtraída pelo processo colonial** [grifo nosso] (RIBEIRO, 2019).

No entendimento de Sankofa, direitos basilares como educação, moradia, alimentação e locomoção são negados tanto às mulheres negras quanto às suas comunidades. Ora, como a intelectual pública pode se sentir compelida a lutar por uma agenda voltada exclusivamente para os direitos das mulheres se nem ao menos tem a sua humanidade legitimada e presencia as exclusões psíquicas, jurídicas, educativas e econômicas experienciadas pelos homens de sua família?

O doloroso processo de desumanização e de opressão produzidos pelo incômodo que a pele negra, “a dita mancha indelével,” causa à sociedade brasileira que se considera branca leva Sankofa a estabelecer redes de solidariedade com outros homens. “A gente o acolhe [irmão] por conta de todo esse sofrimento que ele passou. Porque imagina um garoto de 6 anos ter que dormir no mato, por que o pai e a mãe a hora que chega em casa querem espancar ele?” (SANKOFA).

Até que ponto o feminismo não estaria reforçando os pactos da branquitude e a violência colonial ao eclipsar os processos de dominação que fecundam nas relações assimétricas entre a patroa branca e a doméstica negra? Estaria a Sinhá realmente disposta a romper os pactos coloniais com o senhor da casa grande?

Os elos entre as comunidades negras, e isso inclui a união de homens e mulheres, se constitui em uma tática de sobrevivência, afirmação cultural e de agência diante da negação das suas existências.

Ainda segundo Sankofa:

eu e uma outra irmã decidimos que nós íamos invadir um terreno para dar para ele. Nós morávamos no centro, em casa de família. A gente se juntou para procurar uma área de terra que pudesse invadir [...] encontramos um terreno, no sideral [bairro periférico de Belém] mesmo, perto do presídio infante-juvenil [...] pegamos um terçado e fomos limpar o terreno [...] cortou as árvores de cupuaçu para fazer a casa [...] (SANKOFA).

Tal relato, em nossa interpretação, é o retrato de um movimento quilombista. Sankofa narra a saga que ela e sua irmã trilharam para garantir que o irmão, expulso com

a sua família de suas terras no município de Mãe do Rio (PA) por conta da violência no campo não ficasse ao relento com as/os filhas/os.

Um processo de aquilombamento que foi e continua sendo fundamental para que aldeias, periferias e comunidades tradicionais não desapareçam por conta de políticas genocidas que passam por sistemáticos processos de sofisticação impulsionados pela branquitude e pelo contrato racial.

Nas arrebatadoras palavras de Beatriz Nascimento (2018, p.5):

o quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser guerreiro. E também é um recuo se a luta não é necessária. **É uma sapiência, uma sabedoria.** A continuidade da vida, um ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer matar você. A resistência. **Uma possibilidade nos dias de destruição**

Assim, interpretamos que na lógica quilombista as lutas são comunitárias, pois o desejo de ajudar uma/um companheira/o não branca/o assolada/o pela fome, violências e esquecimentos movimenta multidões. Sankofa prova que Maria Felipa, Aquatune, Nzinga, Luiza Mahin e tantas outras são as suas ancestrais. Lutar com os homens negros/os, sejam irmãos, pais ou filhos, de modo a reeducar as suas masculinidades vilipendiadas também são possibilidades contracoloniais em dias de destruição.

Mais uma vez, com a palavra, Sankofa:

[...] e eu passo 3, 4 horas sem falar com o meu irmão eu fico desesperada [...] e às vezes ele não tem paciência, **eu tenho medo de ele responder para os outros na rua [...] eu não tenho preocupação com a minha filha porque ela tem a pele clara, a minha irmã a mesma coisa. A luta cansa, mas é necessária. Porque, se a gente não fala disso, quem vai falar? Os homens da minha família não se assumiam como negros** [grifo nosso] (SANKOFA).

Edson Cardoso (2014), em uma de suas aulas ministradas no curso “Ler o Brasil,” organizado pela Casa Sueli Carneiro, cita uma entrevista que a atriz Marieta Severo deu para um jornal carioca no período em que foi decretada intervenção federal ³⁷ em uma favela no Rio de Janeiro.

Durante a conversa, a artista disse que sua maior preocupação era com o neto negro em comparação com uma outra neta branca e loira, pois afirmava estar consciente

³⁷ A intervenção federal na segurança pública do Rio de Janeiro foi decretada em 16 de fevereiro de 2018, pelo então presidente da República, Michel Temer, a pedido do governo fluminense, com prazo para durar até dezembro daquele ano (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

de que a pele branca a protegia. Tal descrição traduz o cotidiano das famílias multirraciais. A ansiedade e o receio de uma Sankofa em saber se a filha voltará para casa, o medo de que ela sofra alguma violência ou discriminação são transferidos para o seu irmão negro.

No livro “O lugar de negro” Lélia Gonzalez (1982) rememora que as primeiras manifestações políticas contra o regime militar no Brasil partiram de mulheres negras que denunciavam os desaparecimentos e torturas dos homens de sua família por parte da polícia militar. Os movimentos progressistas de esquerda só começaram a articular a luta armada quando as vítimas da ditadura passaram a ser a juventude branca e burguesa.

A aflição de Sankofa, enquanto uma mulher que teme pela vida do irmão negro é legítima. Embora o processo de abertura política não tenha acontecido ontem, ainda vemos corpos não brancos serem violentados, torturados e enterrados como indigentes e amarrados no pau de arara.

Assim, como aponta Ynaê Lopes Santos (2022), ao afirmar que os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade se deram às custas da escravização, a redemocratização brasileira só é vivida pela parcela branca e mestiça da nação. O quantitativo populacional negro ainda caminha pelas ruas algemado e amordaçado.

Segundo a cosmo-sensação de Weems (2019, p. 24):

Essa igualdade [entre mulheres e homens] existe porque na cosmologia africana, afirma Sofola, a mulher na criação é igual a suas contrapartes masculinas, o que não é o caso da cosmologia europeia, que sustenta que a mulher é um apêndice (costela) do homem. Além disso, contrariamente às necessidades das feministas brancas de serem iguais aos homens como seres humanos, as mulheres negras sempre foram iguais às suas contrapartes masculinas, apesar das tentativas de alguns homens afrikanas de subjugar-las em alguns níveis.

Ora, como pode o feminismo clamar por liberdade para as mulheres se Sankofa e os homens da sua família sequer podem caminhar tranquilamente pelos espaços públicos de um país segregacionista? “Portanto, é uma necessidade crítica para escritoras e críticas africanas desenvolverem e/ou sintetizar uma teoria autóctone africana com o fim de situar corretamente e localizar as peculiaridades de sua experiência no discurso de gênero” (WEEMS, 2019, p.6).

Lélia Gonzalez (1935-1994), em um de seus ensaios, compartilha a dor das mulheres que são mães de filhos negros. Lembra que estava em uma atividade política em um domingo consolando a amiga Benedita da Silva, pois o filho havia saído de manhã cedo para ir à praia, já estava anoitecendo e ele não retornava.

Diante dos importantes relatos feitos por Sankofa podemos, no entanto, pensar: quer dizer que não há machismo e misoginia entre as comunidades e coletivos negros? Certamente que existe, mas devem ser combatidas a partir das sabências autóctones da comunidade. Ou seja, é preciso problematizar e historicizar o patriarcado em uma sociedade em diáspora, predominantemente negra e que é atravessada pelo colonialismo como o Brasil.

Nessa linha de raciocínio, segundo a narrativa de Sankofa:

a minha amiga perdeu um filho, ele foi morto. Quando ele saiu do hospital, era uma criança muito bonita. Os vizinhos que foram visitar a criança diziam que era muito bonita, uma pena que é **filho de macumbeira e vai virar ladrão. E ele cresceu, sempre bonitão. Ele só brincava com a minha filha, então chamavam para ele de ‘bunda de moça.’ Aí chegou em uma idade que ele queria brincar com meninos, e não mais com meninas.** Isso teve um preço para ele muito duro. Para ele poder entrar no grupo dos meninos, ele teve que aprender a fumar. Como a mãe dele passava o dia todo fora de casa e ele ficava sozinho em casa, ele aprendeu a fumar e a droga levou ele à morte, uma dívida de droga e mataram ele [...] Para adolescente, é muito difícil. Ainda mais quando são adolescentes que são criados só com a mãe, que o pai não dá importância, não visita, não vem passar o fim de semana com ele, o pai tá lá no canto dele [...] ela [amiga] perdeu esse menino, já era adolescente, tinha 14 anos, ela sofreu muito... então a casa que ela chorava era a minha casa e eu chorava junto com ela [...] até hoje ela sofre com isso [grifo nosso] (SANKOFA).

O relato do assassinato de um rapaz negro, filho de uma amiga de Sankofa, é a prova de que as cores das masculinidades não podem mais ser analisadas a partir de prismas teóricos superficiais e fragmentados. A compreensão lógico-histórica do machismo, misoginia e patriarcado inclui os homens nas hierarquias étnico-raciais.

Sankofa relata a morte de um jovem negro cujo facínora foi a masculinidade colonizadora e constitutiva do racismo cultural. Desde seu nascimento, experimenta uma morte simbólica de seu caráter e personalidade ao ser denominado como o “filho da macumbeira.” Ora, tal alcunha torna-se a principal justificativa para que a ele sejam negados o direito à infância, educação e dignidade.

Primeiro desfiguram a sua identidade para em seguida, já na puberdade, lhe dão a “bunda de moça” porque gostava de estar perto de mulheres.” Assim como ele, inúmeros jovens negros têm as suas vidas sequestradas para o tráfico de drogas e para a criminalidade porque necessitam provar que são “homens.”

Para Viveros (2018, p. 5):

[...] não há uma masculinidade, fixada por nossos genes, mas muitas masculinidades, feitas e refeitas na história. Algumas versões da masculinidade têm uma posição hegemônica culturalmente central e ligada à subordinação social das mulheres. Outras são marginalizadas ou objetadas. Entrelaçamentos e combinações complexas ocorrem à medida que a ordem de gênero da sociedade se transforma. Em algumas circunstâncias a masculinidade pode ser exercida por pessoas com corpos femininos, como, em outras circunstâncias, a feminilidade pode ser encarnada por pessoas com corpos masculinos.

Masculinidades atravessadas pela mais-valia cultural e ideológica que desde cedo aprendem a conviver com as ausências de suas mães, já que elas necessitam cuidar das/os filhas/os das mulheres brancas/os para que as suas próprias crianças não morram de fome. Jamais do menino Miguel, cuja vida valia menos do que o cachorro da madame.

Após a morte subjetiva, o dispositivo de racialidade, como bem destaca Sueli Carneiro (2022), se encarrega de dizimar a existência dos corpos negros. Tal extermínio é naturalizado por um imaginário social brasileiro que através do racismo por denegação violenta a memória de um jovem negro ao acreditar que ele não teve a vida abreviada pelo racismo, afinal, “bandido bom é bandido morto,” “teve o que merecia,” “filho de macumbeira só podia dar no que deu.”

Em nossa interpretação, não há indícios robustos que comprovem que as teorias feministas estão dispostas a aprofundar os debates sobre as masculinidades não brancas, por mais que os estudos feministas demonstrem disponibilidade, ainda há um longo caminho a percorrer.

Talvez isso explique o fato de muitas teorias e intelectuais feministas se espantarem com o aumento vertiginoso de casos de feminicídio sem partir para ação, esbarrando em discursos fatalistas enfatizando que a justiça cultiva as opressões sexistas, mas sem fazer o esforço de compreender a tríplice opressão de raça, classe e gênero (RIBEIRO, 2021).

Nesse sentido, Sankofa emite as suas impressões sobre o feminismo:

eu não apoio muito o feminismo. Eu aceito algumas coisas, mas tem algumas falas do feminismo que eu acho que é muito vulgarizada. Eu posso até estar errada, mas, por exemplo, eu já ouvi algumas palavras de ordem que me deixou incomodada [...] que é quando as meninas brancas, quem estava ali eram as meninas brancas, não tinha nenhuma menina preta, e elas falavam uma palavra de ordem que **‘o corpo é meu, eu dou para quem eu quiser, eu dou para homem, eu dou para mulher...’** coisas assim [...] **para mim aquilo é a banalidade do teu corpo. Se tu te relacionas com homem ou com mulher, isso é uma coisa tua, pessoal, não tem que banalizar [...]** outra coisa que eu não acho legal no feminismo é a mulher que se joga

muito, de qualquer jeito, estar com os peitos de fora... **o corpo da gente é um santuário nosso** [grifo nosso] (SANKOFA).

Podemos analisar esta fala a partir de duas lentes. Ou a interpretamos sob um olhar crítico que identifica um conservadorismo ao demonstrar que a exposição do corpo e a declaração da orientação sexual são problemáticas e desnecessárias, ou compreender tais críticas a partir do posicionamento epistêmico e do lugar de fala de quem vive o racismo.

Estatísticas mostram que os crimes de estupro contra as mulheres negras são minimizados por conta da sexualização de seus corpos pelo capitalismo branco que além de gerar a exploração econômica também é responsável pela exploração sexual como mencionamos em outros tópicos e seções. Sem dúvida, um exercício de refinamento léxico.

Assim, há uma grande diferença em relação à forma como os corpos brancos e negros são expostos. A alienação das imagens “da mulata” no núcleo do imaginário social brasileiro transforma as mulheres negras em objetos/abjetos. Ou seja, ao mesmo tempo em que são alvos do desejo sexual dos homens brancos e, portanto, objetificadas, são animalizadas, masculinizadas e consideradas inadequadas diante de referenciais estéticos afinados às características fenotípicas caucasianas. “[...] o português, o Lusitano “não fala e nem diz bunda” (GONZALEZ, 1988, p. 71).

Quando as mulheres brancas reivindicam pelo direito à liberdade sexual, à poligamia e ao fim das obrigações matrimoniais e domésticas, não pensam que o casamento e as relações afetivas e sexuais nunca foram espaços onde as mulheres negras têm a liberdade para manifestar as suas agências.

Isso significa que não precisam se relacionar com outras mulheres para serem consideradas masculinas, esteticamente fora dos padrões ou longe dos modelos perfeitos de esposa ideal impostos por uma sociedade heteronormativa. Sankofa expõe, assim, questões muito delicadas e dolorosas que povoam as subjetividades das mulheres não brancas, como a solidão, a baixa autoestima e o adoecimento psíquico.

Lélia Gonzalez, embora fosse uma entusiasta e com um diálogo aberto com os feminismos latino-americanos, permitiu-se estudar outras ideologias e denominações, como o mulherismo, impulsionado pelas violências e conflitos vivenciados exclusivamente pelas mulheres não brancas.

Já para Weems (2019, p.12):

[...] como o feminismo negro, o mulherismo *afrikana* reconhece os problemas de gênero na sociedade como questões críticas a serem resolvidas; entretanto

a alternativa sugerida pelo feminismo para encarar esses problemas, **é como uma espécie de patriarcado branco invertido, com a feminista branca agora no comando e no topo.** A corrente principal do feminismo é a cooptação das mulheres dentro dos valores convencionais do patriarcado

Na mesma direção, percebemos que intelectuais como Patrícia Collins buscam em seus escritos adotar o termo “movimento de mulheres” ao mencionar países como o Brasil, provavelmente ela está bastante atenta às lutas pelo direito à autodenominação encabeçado por distintos coletivos.

Ao lançar a seguinte frase “o corpo da gente é um santuário nosso,” Sankofa, em nosso ponto de vista, expressa a luta e a crença na transformação de uma sociedade colonialista e escravagista que sequestrou a sua bisavó da Guiné-Bissau, deslocando-a de seu centro físico e psíquico, desfigurando a sua humanidade e violentando seu útero sistemáticas vezes.

Trata-se de uma intelectual pública que só herdou as táticas de sobrevivência das suas ancestrais porque também carrega em seu DNA mitocondrial, em seu Orí e em seu santuário cognitivo as chagas das violações e torturas que suas antepassadas suportaram para que ela pudesse sobreviver.

À Sankofa, assim como às mulheres de sua família, não foi dado o direito de escolha entre o amor romântico e a misoginia, entre o orgasmo e o estupro, entre o direito de querer ser mãe e as esterilizações forçadas ou as violências obstétricas, entre o casamento de “conto de fadas” e as “apalpadelas” do patrão no cair da madrugada no “quartinho da empregada”, entre ser a rainha na cozinha do quilombo e ser a escrava no salão de festas da casa grande.

Se para nós, brancas, é um ato de liberação mostrar os nossos corpos despídos, para as mulheres negras e indígenas o desnude é interno, passando pela subjetividade. Há uma sede de despir-se das camadas de desprezo, dor e violência que as impedem de enxergarem toda a humanidade, beleza e racionalidade ancestral que existe em seus corpos e Orís.

É uma liberdade proveniente da segurança de não ter as roupas arrancadas pelo colonizador, de não encontrar mais as digitais do senhor da casa grande em seus mamilos e o sêmem de muitos Colombos, Camões D. Pedros em suas vaginas, cujos desenhos refletem a real cartografia de um Brasil violado pelas falocêntricas frotas europeias.

A luta por suas humanidades, reparações históricas e agências representa o encontro com o clitóris, fonte de prazer que o falo do colonizador, que insiste em golpear o seu útero, ao ser castrado pela adaga do conhecimento ancestral, revela. Eis que passam

a ecoar gritos de prazer, e não mais de dor. Os orgasmos de uma humanidade e mulheridade cujo esplendor da nudez da alma é revelada ao se libertar do manto da opressão e ela não é branca.

Ajá, por sua vez, demonstra estabelecer diálogos tanto com o mulherismo quanto o feminismo, embora aparente ter mais afinidades com este último:

quando a gente botou o nome desse projeto que a gente escreveu [uma das ações pedagógicas do movimento], a gente botou **Feminismos e resistências como prática de Bem Viver, foi porque a gente não ficou à vontade de botar mulherismo no meio porque a gente estudou pouco, mas que a gente é encantada por isso pelo pouco que a gente leu**, mas a gente ficou com medo de estar se apropriando de algo, **mas a gente entende que tanto um quanto o outro são práticas de resistência, foram formas que a gente acha de existir e de resistir à opressão**. Porque aquele lance da fuxiqueiras [...] se a gente convidasse para o fuxico no quintal só para fazer estudos sobre personalidade, talvez nem viessem tantas. É como se fosse errado, de acordo com a nossa formação cultural, **as mulheres estarem envolvidas na atividade simplesmente pelo prazer**. Elas têm que estar ali porque é um trabalho, ou então que as mulheres achem deleite nas atividades do cuidar, como deleite e não como trabalho. **Do amamentar, maternar, cuidar da casa, preparar um remédio... tudo isso só pode ser visto como deleite**, mas a gente sabe que é trabalho, de certa forma [grifo nosso] **quando as mulheres se reúnem com as comadres, que compartilham da vivência delas, já sabem que é uma estratégia de reunir para trabalhar. Porque se elas se reunirem para tomar um vinho ou para assistir a um filme ou para passear elas vão ser questionadas pelas pessoas que estão em volta delas [...]** vão achar estranho se ela disser que está indo para uma atividade de deleite [grifo nosso] (AJÁ).

A pedagoga demonstra que entre o feminismo e o mulherismo existem muitas degradês e que de uma certa forma incorpora ambos em suas práticas. Embora admita que não tem muita afinidade com o debate mulherista, reconhece que o mesmo, tal como o feminismo, é uma importante tática de resistência.

O Fuxico de Comadres no Quintal é uma das inúmeras ações pedagógicas realizadas pelo GMB e traz toda a potência da comunicação oral, como mencionamos em seções anteriores, tornando-o uma importante estratégia de resistência passiva, promovendo a agência, o refinamento léxico e a valorização cultural.

Nesse sentido, a desagência, para Ajá, reside na dialética entre o ato de comunicar e a opressão. Negar o prazer da comunicação oral às mulheres é uma forma de violação das suas emoções e subjetividades e que leva ao adoecimento psíquico.

Embora afirme que não tem intimidade com a literatura mulherista, ela não apenas reconhece que é uma ideologia que parte de uma prática de resistência por parte das

mulheres de cor, como também entende as suas propriedades essenciais ao trazer questionamentos sobre as agências das mulheres negras antes da invasão europeia no núcleo de sociedades matrilineares.

Nas próprias palavras de Ajá, “amamentar, maternar, cuidar da casa, preparar um remédio... tudo isso só pode ser visto como leite, mas a gente sabe que é trabalho, de certa forma.” Por isso é importante questionar: em que momento tais práticas tornaram-se instrumentos de opressão contra as mulheres negras e indígenas?

Para Weems, o mulherismo (2019, p. 4):

[...] difere do feminismo em sua metodologia de acabar com a opressão feminina. Sem dúvidas, o mulherismo é enraizado na cultura negra, que contempla em seu discurso a centralidade da família, a comunidade e a maternidade, como ideologia se estende além das fronteiras afroamericanas ao ser aceita por muitas mulheres em e da África e outras partes do mundo

Acreditamos que a teoria dos dois berços civilizatórios, cunhada por Cheikh Anta Diop, e que apresentamos na seção teórica dialoga com as questões levantadas por Ajá e constituem as questões teóricas de fundo da teoria mulherista.

Acompanhamos em outras seções que as sociedades meridionais possuíam como principal marca o fato de mulheres assumirem papéis de liderança, a ponto de dominarem as ciências agrícolas e medicinais.

O choque com as sociedades setentrionais, absurdamente xenófobas e misóginas, que foram viabilizadas pelas inúmeras invasões coloniais, trouxe instituições eurobrancas como o casamento e a definição dos gêneros a partir da anatomia dos corpos para comunidades que não definiam as dinâmicas socioculturais a partir da anatomia dos corpos.

Isso significa que antes do momento histórico que inaugurou a violência colonial, tarefas domésticas, matrimoniais e maternas não eram sexualmente definidas. A invenção da mulher (OYĚWÙMÍ, 2021, p.16) levou para as geografias não ocidentais o machismo e a misoginia, definindo papéis sexuais que passam a subalternizar as mulheridades. “se alguém quisesse aplicar esta “bio-lógica” ocidental ao mundo social iorubá (ou seja, utilizar a biologia como uma ideologia para a organização do mundo social) teria que, primeiro, inventar a categoria “mulher” no discurso ioruba.”

Rememorando o rico debate teórico impulsionado pela intelectual nigeriana realizado nas primeiras seções deste texto, vimos que o sistema sexo-gênero, através de uma (i)rrracionalidade claudicante, lançou o conceito de terceiro gênero para ser referir às

populações dos territórios colonizados. “[...] categorias sociais não ocidentais são assimiladas pela estrutura de gênero que emergiu de uma tradição sócio-histórica e filosófica específica. Um exemplo é a “descoberta do que foi nomeado como “terceiro gênero”(OYĚWÙMÍ, 2021, p.40-1).

Às ditas fêmeas negras e indígenas foi negado o direito de mulheridade e, portanto, de humanidade. O ócio é um privilégio a ser desfrutado apenas pela mulher branca, enquanto as negras e indígenas passam a experimentar formas escravistas e opressoras ligadas ao trabalho doméstico.

Um diálogo saudável entre o mulherismo e o feminismo, ainda que não esteja desprovido de tensões, deve reacender os preceitos de tais tecnologias ancestrais, não em um sentido de decretar um confinamento ao passado, mas em mapear propriedades essenciais condensadas no que Ajá irá denominar de deleite, a restauração de configurações sociais autóctones que estão cravejadas no *ethos* amazônico.

Interessante aferir que mesmo as intelectuais públicas que não se consideram feministas como Ajá exibem uma historicidade lógica que baliza o óbvio: é impossível traduzir as sublevações, resistências e convergências entre distintas culturas e comunidades sem as suas africanidades.

Retornando para o relato da pedagoga:

O pouco que eu estudei de feminismo, eu estava lendo um livro gradativamente, **O Calibã e a bruxa**, que fala sobre a caça à bruxa como um dos adventos, como um dos fenômenos necessários para estabelecer o capitalismo. **Eu fico pensando, pelo que ela faz na análise, ela mostra que foi uma estratégia [...]** como havia uma parcela oprimida, que eram os plebeus e as plebeias, uma forma de manter essas pessoas na situação de oprimidas é dividi-las para que elas não consigam se organizar. E de que forma as dividir? **Tem várias formas de dividir, mas uma que é ótima é a questão de gênero, porque nascem homens e nascem mulheres todo lugar, então não ia precisar esperar para um grupo ter contato com outro [...] tem mulheres e homens em todo lugar. Então se você coloca poder nas mãos de um homem, em detrimento do poder das mulheres [...] e como se o homem reproduzisse no micro uma relação de poder no macro [...] por que se escolher dar poder ao homem em vez da mulher?** Eu fiquei pensando: **quem é o ser que tem um órgão só voltado para o prazer? É a mulher. A gente tem um órgão voltado para o prazer que é o clitóris, então como deixar o poder na mão do homem diante de um ser que busca o prazer? Não pode. Porque se esse ser busca o prazer, é capaz de buscar melhores condições de vida. Vai buscar acabar com o sistema de opressão de classes sociais [...]** (AJÁ).

Ajá constrói um caminho sócio-histórico que Oyèwùmí (2021, p.40-1) vem argumentando a partir de uma arqueologia epistemológica. A colonização inventou o homem e a mulher e a consequente segregação de grupos humanos a partir do gênero, ocasionando dividendos para o primeiro e sucessivos processos de opressão para segunda, mas é importante não dissociar tal binarismo ao supremacismo branco.

Em nossa interpretação, esta parece ser a tensão entre as teorias feministas e outras cosmosensações, paradigmas e filosofias de movimentos de mulheres que não se identificam com a nomenclatura. O entendimento de que o sexismo tem um exórdio, uma construção lógico-histórica que não pode ser naturalizada.

No entanto não basta apenas compreender a necessidade de corromper os binarismos, mas em dar os devidos créditos às intelectuais que vem realizando esse tal tarefa há tempos:

[...] o sistema cultural ocidental, que usa a biologia para mapear o mundo social, exclui a possibilidade de mais de dois gêneros porque gênero é a elaboração do dimorfismo sexual percebido no corpo humano e projetado no domínio social. A trajetória do discurso feminista nos últimos 25 anos foi determinada pelo ambiente cultural ocidental [...](OYÈWÙMÍ, 2021, p.40-1).

É nesse sentido que Lélia Gonzalez afirmava que carregamos energias masculinas e femininas. Ora, se podemos performar, traduzir e interpretar o mundo com a fluidez simbiótica do feminino e do masculino, o colonialismo enfraquece as suas estratégias de dominação e violência, pois a lógica biológica/heteronormativa que o embasa deixa de fazer sentido.

Se o binarismo é uma criação perversa do mesmo dispositivo que fabricou a racialidade, o capitalismo branco só receberá o golpe mortal quando, através de processos educativos críticos e autônomos que levem as comunidades não ocidentais a aprofundarem o entendimento sobre as historicidades que forjam tais opressões.

Em resumo, o patriarcado não é sinônimo de civilização, como apostava Engels. As comunidades ancestrais têm o direito de acessar conhecimentos que façam sentido para as suas vidas e suas lutas, a exemplo da comprovação arqueológica feita por Cheikh Anta Diop que levou ao reconhecimento das sociedades matrilineares como exemplos de desenvolvimento.

Sobre o mulherismo, seguem as impressões de Ajá:

o mulherismo, eu conheço pouco, mas pelo que eu vejo das cozinhas pretas, **dos espaços de organização das mulheres dentro das aldeias e dentro de grupos africanos e afro-diaspóricos, a mulher tem um**

espaço de poder que ela nunca perdeu. Ela nunca deixou de praticar algumas práticas que são inferiores, alguns trabalhos que são inferiores, porque elas entendem o poder desses trabalhos e utilizam isso para a organização comunitária. A gente vê que os terreiros [...] promovem política pública de acesso à comida, educação, saúde e até de fortalecimento da economia solidária, de redes de solidariedade, de financiamento coletivo [grifo nosso] (AJÁ).

Ajá descreve as conexões do mulherismo com o cotidiano dos quilombos e terreiros que visitou. O escopo teórico, no âmbito do relato da intelectual pública, não é consular, abstrato ou reduzido à função de apenas iluminar a prática. O seu exercício autodidata a faz compreender que as teses feministas têm as suas limitações, mas que podem experimentar vivências pedagógicas com outras ideologias contracoloniais.

Se o feminismo reivindica por uma agenda moderna onde a saída do espaço domiciliar e o trabalho assalariado são sinônimos de emancipação, Ajá identifica que muitas mulheres de comunidades tradicionais nunca deixaram de realizar práticas importantes para a “organização comunitária.” Trata-se de uma ciência política que parte das memórias ancestrais matrilineares.

Aya, por sua vez, associa as suas práticas políticas e pedagógicas ao feminismo:

Ao contrário do que muita gente dizia, do que a gente escutava falar [...] eu não vou dizer o que falavam para nós, mas o que eu penso. O que é o feminismo para nós mulheres que passamos pelo GMB e que de alguma forma a gente escuta falar em feminismo. Por mais que a gente escute o nome da feira: feira agroecológica da economia solidária e feminista [ações do GMB]. Para quem está vindo pela primeira vez, escuta um monte de nome: economia solidária, feminista e agroecologia. Tá solto, ela não sabe nada na primeira vez que ela vem. Mas o que é isso quando ela começa a participar outras vezes, quando ela começa a ver? **O que é o feminismo? São mulheres que lutam pelos seus direitos, pelos direitos das outras, pelo direito de todas e que está em um embate, enfrentamento contra a violência contra a mulher, de todas as formas, e que trabalha na visibilidade e valorização da mulher, das suas histórias, da visibilidade da nossa ancestralidade que também foi e é criminalizada. Temos a história da inquisição, das bruxas que foram queimadas, que já eram feministas e transgressoras.** Então mulheres que transgridem as normas e regras da sociedade [...] são mulheres feministas [...] buscam melhores condições de vida para elas, **todos e todes, elas não pensam só nelas [...] o feminismo é a luta contra o patriarcado, capitalismo, fundamentalismo, o agrotóxico** [grifo nosso] (AYA).

As impressões de Aya sobre o femismo carregam muitas nuances. Inicialmente a intelectual pública aponta o desconhecimento da teoria feminista como um dos motivos para uma certa aversão à mesma da população em geral. É a mesma impressão

compartilhada por muitas intelectuais feministas brasileiras a exemplo de Hollanda (2020).

Ainda segundo Aya, as feministas são mulheres que “lutam pelos seus direitos, pelos direitos das outras” [...] um embate contra as opressões que engloba o reconhecimento das ancestralidades.” Mas ela se refere às bruxas dos contos europeus, e não às ancestrais negras e indígenas. Não seriam estas últimas também vistas como feiticeiras?

Aya sinaliza para uma agenda coletiva feminista cuja missão precípua é enfrentar o patriarcado, capitalismo o fundamentalismo... ou seja, identificamos pontos de tensão entre uma leitura eurocêntrica das lutas das mulheres em contraste a uma geografia amazônica cujos ciclos de violência e de opressão extrapolam uma questão unitária de gênero. Em suma, perguntamos: em um território plural como a Amazônia, de que mulher estamos falando?

Aya prossegue:

a gente traz o feminismo para dentro da agroecologia que também é um movimento que tem homens machistas, muitos homens e mulheres machistas. A gente traz para dentro do movimento de agroecologia o debate de gênero, tanto que ‘sem o feminismo não há agroecologia,’ porque [...] dentro do MST, dentro da agroecologia existe violência contra a mulher, no campo, cidade em todos os espaços. Então a gente quer agroecologia onde venha debater o que é a violência contra a mulher, debater de fato, desde a violência familiar, à divisão sexual do trabalho, o uso de agrotóxico, a não valorização do trabalho da mulher no campo, a invisibilidade da mulher... isso tudo tem a ver com o feminismo dentro da agroecologia (AYA)

A relação que Aya estabelece entre o feminismo e a agroecologia é nobre e as suas inquietações são legítimas. Mas voltamos para o questionamento: a que interesses a teoria feminista serve? Podemos falar da teoria interseccional, a exemplo de problematização, tão em voga na atualidade, mas que não escapa de críticas feitas até mesmo por uma de suas grandes defensoras: Patrícia Hills Collins (2022).

A feminista norte-americana, em seu novo livro “Bem mais que ideias,” critica o modismo acadêmico que pode transformar a interseccionalidade em uma teoria desprovida de justiça social. Ela explica tal paradoxo utilizando como exemplo as próprias políticas eugenistas adotadas pelo nazismo.

Os alemães que apoiaram as barbáries hitleristas seguiram a lógica interseccional para separar as mães de nacionalidade alemã das demais judias, ciganas e não brancas.

Tal necessidade de perturbar as teorias com as impressões empíricas nos leva a pensar: há misoginia e machismo no campo e na própria agroecologia, mas quando apostamos em uma teoria feminista de modo teleológico e sem fazer a crítica e a contextualização sócio-histórica, estaremos protegendo as mulheridades negras e indígenas de mulheres brancas e fascistas que podem entrar na disputa eleitoral para a presidência do Brasil em 2026 como a ex-ministra da agricultura, Tereza Cristina-conhecida, conhecida como a musa do veneno- simplesmente por ser mulher, ou vamos problematizar o fato de ser uma latifundiária, burguesa e branca, responsável pelo assassinato de comunidades tradicionais durante o período em que a extrema-direita ocupou o cargo mais importante do país de 2019-2022?

Patrícia Collins (2022) buscou inspiração na obra “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido,” de Paulo Freire (1921-1997), para denunciar a autonomização da teoria interseccional em relação a uma aplicação de seus princípios norteadores acompanhados de vigilância epistêmica e justiça social.

Os ingredientes éticos, filosóficos e epistemológicos cravejados de autocrítica que constituem a espiral do conhecimento freireano também inspiraram a agência feminista assumida por Artemia no núcleo do GMB:

É uma coisa muito fundamental, porque na medida que tu te liberta, que tu consegues te enxergar, **que tu consegue olhar o horizonte ao redor de ti, que tu pode fazer alguma coisa, tu te liberta disso [...]** é difícil, mas não é impossível. Mas isso tem que vir acompanhado com respeito, com solidariedade... não no sentido de ‘ para resolver alguma coisa, eu piso em você. Eu quero te derrubar para eu poder crescer aqui, para mim isso não é feminismo. **Feminismo é quando eu vou para a luta, é quando eu busco horizonte de luta com outras mulheres, que eu olho e enxergo a minha companheira, mas eu preciso mostrar para ela que ela precisa de ajuda [...]** além das questões pessoais [...]**o GMB é uma construção da minha vida.** A metodologia freiriana te dá essa oportunidade de dar uma parada [...] eu aprendi uma coisa na vida: nada eu faço por impulso, **eu reflito antes. Até a minha separação eu refleti. Eu só separei quando eu tive a certeza que eu aguentava ficar sozinha** [grifo nosso] (ARTEMIA).

Acompanhamos uma série de componentes elencados por Artemia que traduzem a sua interpretação sobre o feminismo. Finch III (2009) ressalta a importância de estabelecermos estudos comparados entre a teoria feminista e outras ideologias como o mulherismo.

“Na medida que tu te libertas, tu consegues te enxergar” é uma reflexão que decifra o próprio sentido de realocamento psicológico, um Orí que no lugar do mentecídio, abre os caminhos para uma razão que é capaz de pensar na moldura das cosmosensações.

Todavia, Artemia manifesta uma prudência no sentido de evitar que tal processo não seja personalista e egoísta, acenando para os sentidos e significados que gravitam em torno de um aquilombamento, pois a libertação se dá em comunhão.

Nas palavras da própria pedagoga, “[...] é quando eu busco horizonte de luta com outras mulheres, que eu olho e enxergo a minha companheira, mas eu preciso mostrar para ela que ela precisa de ajuda.” Não importando se estas mulheridades se consideram feministas, mulheristas ou estão em uma peregrinação por outros sentidos de autodefinição. Artemia alimenta muitas cabeças-Orís!

Em resumo, o GMB, a princípio gestado por Artemia, à medida que se expande, de modo a acolher diversas mulheridades, se torna o seu educador, o mediador entre suas ações políticas e vivências gnosiológicas que aquilombam as teorias científicas pedagógicas em diálogo com as Amazônias.

6.3.2-O Grupo de Mulheres Brasileiras e suas lutas políticas-pedagógicas nacionais e internacionais

A história do GMB começa, como mencionamos em outros tópicos, com a tocante biografia de Artemia, uma mulher que encontrou na corajosa atitude de fundar um movimento a oportunidade de “renascer das cinzas”, após uma vida cravejada de todas as mais nefandas espécies de violações. Todavia, quebrar tais ciclos de violências que sempre a perseguiram e lutar por uma vida melhor nunca foram o seu único desejo; reivindicar por políticas que garantam uma justiça social capaz de aplainar os atentados contra os direitos humanos na Amazônia provenientes da tríplice opressão de raça, classe e gênero é o autêntico combustível que movimenta as suas militâncias políticas e intelectuais.

Neste tópico, as intelectuais públicas do GMB contam como chegaram ao movimento, elencam as atividades promovidas pelo mesmo que consideram mais importantes, partilhando projetos, críticas construtivas e múltiplos ângulos políticos, pedagógicos e antropológicos sobre a importância desta organização social para a Amazônia brasileira.

Começamos com o relato de sua fundadora, Artemia:

Nessas minhas fugidas diante da violência doméstica, eu fugi umas três vezes, mas da última vez eu fugi e não voltei mais. Quando eu tive meu

último filho, eu fugi e me escondi no UNA [bairro da região metropolitana de Belém]. E eu me lembro que eu cheguei em uma casa que tinha um compartimento aqui e outro lá, botei as crianças para dormir, e eu disse: **e agora, o que é que eu vou fazer da minha vida?** Não tinha comida, não tinha nada. **Eu tinha o livro ‘Se me deixem falar’³⁸ quando eu cheguei** [...] parecia que eu estava no “fundo do poço”, aí eu me lembrei que eu tinha esse livro. Eu já tinha lido Olga [Benário], que é parecido, só que é muito mais pesado a [o livro sobre a história da] Domitila. Eu lembro que eu comecei a ler eu acho que eram umas onze horas da noite, quando deu umas 05 horas, 05:30 h da manhã eu acabei de ler, eu passei a noite lendo. **Mas também, quando eu acabei daquele livro, eu disse: se ela conseguiu sobreviver, eu vou. E a partir daí eu realmente botei isso na minha memória e junto com os meus filhos, eu jamais ia abandonar os meus filhos, e assim foi. Na verdade, o GMB surgiu dessa minha visão de mundo e uma coisa: não quero que aconteça com outras mulheres o que aconteceu comigo. Então a gente precisa criar um movimento para falar, debater sobre as mulheres e tudo mais** [grifo nosso](ARTEMIA).

Desde a infância, Artemia é rodeada por copiosos episódios de violência. A intelectual pública acreditava que poderia encontrar um desfecho feliz para a sua história na instituição matrimonial, mas acaba sendo sugada por mais um ciclo de hostilidades naturalizadas pelo imaginário social heteronormativo e patriarcal que esculpiu o sentido ocidental de casamento e família.

Disposta a findar uma rotina crivada de agressões, a pedagoga encontra refúgio em bairro periférico da periferia de Belém, tendo que lidar com inúmeras preocupações e temores referentes tanto ao modo hostil e preconceituoso com que uma sociedade misógina e machista julga e trata uma mulher que resolve sair de casa quanto a insegurança econômica.

A pergunta “e agora, o que é que vou fazer da minha vida?” sintetiza o dilema de uma mulher que nunca pôde estar no centro do processo de tomada de decisões que afetam a sua própria vida por conta de ininterruptos períodos de opressões que levaram a uma desagência.

Ao trabalhar como doméstica desde criança, experimentar um processo de alfabetização tardio por conta de inúmeras intempéries que a apartaram da escola (que resultaram no analfabetismo digital, político, jurídico...) e vivenciar o gosto amargo da violência doméstica, a pedagoga buscou leitura, afinal, aprender a ler sempre foi a sua

³⁸ A ideia do presente depoimento surgiu da presença de Domitila Bairros de Chungara na Tribuna do Ano Internacional da Mulher, organizado pelas Nações Unidas e realizado no México, em 1975. Ali conheci esta mulher dos Andes bolivianos, esposa de um trabalhador mineiro, mãe de sete filhos, que chegou à Tribuna representando o “Comitê de Donas-de-Casa da Siglo XX”, organização que agrupa as esposas dos trabalhadores daquele centro produtor de estanho (VIEZZER, 1986, p.7).

maior realização, um latente processo de realocamento psicológico a partir do contato com a história de Domitila.

Domitila Bairros de Chungara foi uma militante política boliviana que passou por inúmeros percalços desde a infância. Importante personagem na história da economia política Boliviana, a liderança popular feminina chega a afirmar no livro “Se me deixem falar,” (VIEZZER, 1986), obra literária que Artemia afirma ter lido em uma madrugada, que as clássicas agendas feministas não eram compatíveis com a sua luta, uma vez que as mulheres de sua comunidade compreendia que a libertação deveria chegar não só para elas, mas também para os homens e crianças que tinham as suas vidas imprensadas nas minas bolivianas. Dito de outro modo, para todos os seres humanos que sofrem com desagência lapidada pelo capitalismo branco.

Lélia Gonzalez (2018) também faz as mesmas observações em textos de sua autoria que foram compilados no livro “Primavera para as rosas negras.” As mulheres ladinas iniciam as suas jornadas políticas na esfera das organizações populares comunitárias, de modo que a etnia e a racialização têm um maior peso se comparadas às questões de gênero.

Domitila, através de suas memórias, retrata uma vida marcada pela perda precoce da mãe, as constantes violências físicas e psicológicas que sofreu de um pai que estava às voltas com o alcoolismo e que se agravaram quando ele decidiu partir para o segundo casamento e obrigando as filhas a serem serviçais de sua segunda esposa, situação que leva Domitila a fugir de casa e a casar sem concluir os estudos.

Com a sua própria família constituída, Domitila vive e testemunha uma rotina de sofrimento nas entranhas das minas bolivianas, presenciando a saúde de seu marido definhando a cada dia por conta das condições insalubres de trabalho em troca de um mísero salário incapaz de encobrir as necessidades básicas da família.

As péssimas condições financeiras a obrigavam a se dividir entre as tarefas domésticas e o trabalho autônomo, vendendo salgados nas ruas para complementar a renda e que dependia de uma mão de obra infantil. Por isso, quando as suas/os filhas/os não estavam na escola, auxiliavam-na com as vendas das tradicionais empanadas no contraturno.

Tais dissensões, no entanto, não apagaram em Domitila a esperança de modificar as vidas de sua família e de sua comunidade, tonando-se uma das principais vozes ladino-amefricanas cujo eco propagava a insurreição dos povos amefricanos brutalmente

colonizados pelas múltiplas escalas do norte global nas grandes mesas dos gabinetes do norte global.

Sobre o convite que recebeu para participar do ano internacional da mulher, organizado pelas Nações Unidas, em 1975, eis o seguinte comentário:

Pelos seus anos de luta e em reconhecimento de autenticidade de seu compromisso, as Nações Unidas a convidaram para estar oficialmente presente naquela reunião. Sendo a única mulher da classe trabalhadora que participou ativamente na Tribuna representando a Bolívia, suas intervenções produziram um profundo impacto entre os presentes. Isso deu, em grande medida, porque Domitila viveu o que as outras falaram [...] este relato, que Domitila considera a “culminação” do seu trabalho na Tribuna [...] revela como a liberação da mulher está fundamentalmente ligada à liberação socioeconômica, política e cultura do povo [...] (VIEZZER, 1996, p.7).

Sua odisséia anticolonial/contracolonial narrada em primeira pessoa foi organizada pela educadora popular Moema Viezzer (1996), cujo trabalho de maior destaque foram as ações pedagógicas que realizou com mulheres no Haiti. Esperamos que esta tese chegue às mãos da socióloga brasileira, para que tome conhecimento de que Domitila, ainda que agora esteja no plano òrun, inspirou Artemia, precursora de um dos movimentos de mulheres mais importantes da história política da Amazônia brasileira.

Em nossa percepção, o encontro de Artemia com as ideias e a biografia de Domitila demonstram a importância da valorização cultural. Da mesma maneira que Sankofa se identificou com Maya Angelou e Ajá com Ailton Krenak, a peregrinação cognitiva autodidata de Artemia não a levou até feministas brancas como Simone de Beauvoir ou Bertha Lutz, mulheres que embora mergulhassem na militância, eram diplomadas e oriundas de classes favorecidas.

Identificamos, no âmbito da valorização cultural, a proeminência de intelectuais cuja trajetória que espelha a realidade das classes populares encoraja a politização delas, promovendo uma transformação de suas posturas que passam a ler a realidade de maneira crítica e não mais ingênua, mapeando táticas de sobrevivência e de solução de problemas a partir da assimilação ativa de conhecimentos que têm um significado para as suas vidas.

São heranças socioantropológicas de grandes nomes da história brasileira que não estão nos livros didáticos e na sala de aula. Intelectuais públicas como Sankofa e Artemia não aprenderam na escola que poderiam modificar as suas realidades, a descobrirem que são capazes de romper fronteiras no núcleo de seus traumas e temores. A indignação diante das injustiças que assombram não somente as suas vidas, mas também de inúmeras outras mulheres se transformam em uma corpo-política de resistência ativa.

As teorias feministas e mulheritas chegam ao consenso de que o saber-fazer da experiência das mulheres oprimidas precisa somar-se a referenciais teóricos que fortaleçam não só interpretações sobre as suas sabenças, mas que também garantam as condições e ferramentas para que produzam novos conhecimentos. Mas quais são as teorias que têm um sentido para as suas lutas. Ainda que sejam latino-americanos, só o pensamento branco-mestiço deve imperar?

Maya Angelou, Domitila Bairros de Chungara e Ailton Krenak são alguns que integram uma constelação de mulheres e homens notáveis, que vivem ou experimentaram na pele todo processo de opressão que denunciam os seus escritos, trazendo importantes ingredientes para a construção de uma pedagogia que negrite e não ilumine a tríplice opressão de raça, classe e gênero, ainda mais implacável em uma Amazônia que está à disposição de 9 países que periféricamente posicionados na geopolítica mundial.

Está é, portanto, uma pedagogia que está à serviço do povo amefricano condenado da terra, contribuindo para que mulheres e homens não brancas/os possam decifrar as (i)rracionalidades oriundas do contrato social/racial que justificam as teias de opressão, exploração e dominação da qual estão inseridas.

Artemia, Sankofa e Aya trazem memórias de uma organização popular que há décadas demanda não apenas o realocamento psicológico das classes oprimidas, como também é o primeiro passo para que comecem a materializar a sua agência:

O que a gente pensou? Vamos fazer um movimento de mulheres para a gente dizer: qual é o papel da mulher na sociedade? Aí foi com isso que a gente começou o GMB, para saber qual é o papel das mulheres na sociedade [...] e aí a gente começou a fazer roupa, fazer coisa para vender [...] começamos com 20 mulheres. Dessas, 10 quiseram continuar e fazer mais do que pegar roupa no Salesiano, desfazer e fazer de novo para vender; a gente queria outra coisa: **saber qual é o papel da mulher na sociedade. Eu já estava em outros movimentos [...] e estudando, eu me virava com os filhos, levava as crianças, meus filhos nunca me empataram. Eu fui para a Holanda, tudo por aí eu fui na vida** [grifo nosso] (ARTEMIA).

As mães que vieram morar no Benguí vieram lá da Doca [área considera nobre da região metropolitana de Belém], de um remanejamento que foi feito para cá, para a área das quadras [bairro do Benguí]. Essas mulheres tinham muita dificuldade com relação ao vestuário dos filhos [...] lá na Pedreira, na Escola Salesiana do Trabalho, tinha um trabalho para as mulheres, que hoje é chamado de customização, mas tinha outro nome (SANKOFA).

A necessidade de adquirir uma fonte de renda foi o combustível primordial para que Artemia conseguisse aglutinar um número expressivo de mulheres em condição de vulnerabilidade social. No entanto, notamos que a iniciativa de mobilizar mulheres politicamente era acompanhada da preocupação de não cair em um voluntarismo.

Por isso Artemia não se contentou em apenas viabilizar formas de sustento para uma população feminina impedida de acessar direitos sociais, políticos e educativos. Suas utopias se desvelam nos seguintes questionamentos: qual é o papel da mulher na sociedade? Assim forjava-se o “quefazer pedagógico,” ingrediente que precede o “como fazer?”

Nesse sentido:

vamos construir um movimento de mulheres porque a gente traz outras mulheres. Quando a gente estava na história da costura [...] eu não sabia fazer nada disso, mas eu ficava atendida com as conversas, **aí eu escutava as mesmas coisas do que eu passava** [...] eu já tinha contato com a FASE [Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional [...]] **moral da história: a gente fundou o movimento de mulheres.** A princípio a gente não tinha casa, mas a gente reunia, fazia o debate sobre o papel da mulher na sociedade. Aí começou uma outra encrenca: **os maridos já não queriam que as mulheres viessem para a reunião, porque as mulheres estavam aprendendo muito, estavam começando a falar demais, essa história toda** [grifo nosso] (ARTEMIA).

Sankofa e Aya complementam:

Essas mulheres tinham dificuldade para vestir os filhos, porque a maioria era mãe solo,[maridos] largavam a mulher por outra [...] foi quando a Artemia descobriu no convite do Padre Bruno que tinham mulheres lá no Centro-Auxílio que faziam costura, reaproveitamento de roupa para os filhos. Aí a Artemia já levou um grupo de mulheres para lá [...] e aí surgiu a ideia... a Artemia teve uma sacada de mestre: já que tem tanta mulher precisando de apoio, eu vou formar um Grupo de Mulheres lá dentro do bairro do Benguí. **Artemia também era vítima de violência, assim como milhares de outras mulheres também.** Ela começou a trazer mulheres para as reuniões. Primeiro a gente reunia no salão paroquial [...] aí tinham vezes que não dava para reunir porque já estava ocupado e a gente ia para outro lugar [...] então a gente ficava reunindo onde sediam espaço para a gente. Às vezes no Emaús, quando era para planejamento, a gente ia lá para o Emaús que o espaço era maior [...] Veio o projeto Criança, Adolescente e Comunidade. Esse projeto financiava aluguel e financiava também material e o trabalho era totalmente com adolescentes, era confecção de bonecas- o nosso carro-chefe eram bonecas. Bonecas, tapa-olho, travessieiros medicinais [...] esse projeto garantia o aluguel de uma casa [...] [grifo nosso] (SANKOFA).

Era um programa [...] que o GMB fez o projeto e foi aprovado. Assinamos o projeto e eu comecei coordenando esse projeto. Era um projeto para atender jovens de ambos os sexos, meninas e meninos. Eram dois cursos. Um eram travesseiros aromáticos e bonecas aromáticas e o outro curso eram pinturas artísticas. Então em ambos a gente trazia a formação política, o nosso projeto era isso. O curso profissionalizante para os jovens, para gerar trabalho e renda para eles, porque assim como hoje já tinham jovens sem trabalho, sem renda, sem perspectiva. Então a gente oferecia isso. **Mas dentro do programa do curso a carga-horária maior era para tratar os temas de gênero. Violência contra a mulher, saúde da mulher e trabalho e renda também. E a gente já incluiu no curso** [grifo nosso] (AYA).

A reconstrução das memórias do GMB revela que embora a história da educação do Brasil e da Amazônia não esteja separada da constituição de um estado nacional fundado nas bases do racismo estrutural, há vibrantes processos de ruptura, insurgência e agência provenientes do protagonismo das classes populares.

Artemia não se contentou em apenas gerenciar um grupo de produção de costura criativa. A sua crença na capacidade intelectual e de articulação das mulheres que estavam chegando ao bairro do Benguí, uma vez que foram remanejadas de outros bairros, ou porque estavam fugindo de ciclos de violência, foi um dos principais alicerces que sustentaram a ousadia e a coragem de fundar um movimento social para dar visibilidade às necessidades da comunidade-que eram muitas- e reivindicar por políticas públicas.

Não há objeções quanto ao reconhecimento da contribuição do movimento para um processo de aquilombamento, constituindo formas de economia solidária, exercícios de participação política democrática e, principalmente, o protagonismo das mulheres.

Contrariando as teses levantadas pelas pesquisas realizadas no âmbito das ciências sociais, as classes populares nunca mergulharam em uma completa condição de entorpecimento, e suas oral vivências são fontes extremamente preciosas no movimento de reparação histórica da própria historiografia Amazônida.

Da mesma maneira que personagens históricas como Maria Felipa levaram anos para chegar ao conhecimento da historiografia nacional graças ao engajamento de pesquisadoras/es antirracistas, podemos considerar que Artemia é a grande principesca do verdadeiro quilombo que é o GMB. Em resumo, aquilombar é um constante ato de refinamento léxico.

Para Beatriz Nascimento, a palavra aquilombamento possui a seguinte acepção na palavras de Barreto (2018, p.33) :

Beatriz defendia a ideia do quilombo como um sistema social alternativo ao modelo vigente com raízes na África, na experiência Banto. Foi transportado para a América um tipo de vida que era africano, mas que comportou no Brasil indígenas, por exemplo. E como hipótese sustentou a existência de um *continuum* histórico na ocupação de algumas áreas, que no período colonial foram quilombos, porém no período posterior à abolição tornaram-se favelas ou comunidades rurais negras.

Uma figura de referência para as mulheres e homens do bairro do Benguí, promovendo uma pedagogia a partir das resistências ativas e passivas, as primeiras traduzidas na materialização dos processos políticos e pedagógicos e as segundas no fortalecimento da autoestima, ancestralidade, identidades e culturas que cravejaram todas as ações do GMB.

São ciências que fazem parte do patrimônio sócio-histórico da humanidade, mas que não estão presentes nos currículos das instituições educativas formais, ainda que também façam parte dos conteúdos globais da população amazônica. Já que os grupos dominantes negam uma formação cultural e científica ancestral às comunidades amazônicas, elas constroem as suas próprias instituições educativas populares, a partir de um exercício investigativo autodidata que atualiza e inova as questões teórico-metodológicas tanto da didática quanto das teorias da educação. Há em cada esquina das periferias amazônicas um verdadeiro mocambo pedagógico como o GMB!

Sankofa detalha o processo de transformação que vivenciou a respeito da potencialização de sua intelectualidade militante dentro do movimento:

Eu conheci o GMB através da Artemia, porque a Artemia trabalhava no Emaús. Aí ela fez um convite para a gente lá [...] uma pessoa do Emaús me convidou: ‘olha, Sankofa, vai ter uma atividade lá no GMB, queres participar? Mas eu sou da AMOB [Associação de moradores do bairro do Benguí], será que eu posso? É livre, qualquer pessoa pode participar, desde que seja maior de idade [...] aí eu fui. Depois eu fui conhecer a Artemia [...] e assim eu fui ficando, só que eu nunca quis assumir nenhuma coordenação, **eu sempre era participante das ações, mas nunca queria assumir**. Comecei a fazer parte da coordenação a pouco tempo a atrás. Se você olhar na ata, eu só fui fazer parte da folha em 2010, se eu não me engano. Eu já fui parte da coordenação primeiro no conselho fiscal, depois eu fui para a coordenação pedagógica, e aí eu fui revezando, uma gestão eu ficava no conselho fiscal, outra eu ficava na coordenação pedagógica, ou na parte da habitação, na época tinha a parte da habitação e assim eu fui revezando. **Agora que eu assumi essa coordenação, que a gente chama de cabeça, porque tá no grupo majoritário** [grifo nosso] (SANKOFA).

Sankofa ressalta o seu encontro com Artemia que possibilitou o seu ingresso no GMB. Apesar de ser uma das fundadoras, a pedagoga admite que relutou para assumir um cargo na coordenação popular.

Isso significa que, em nossa interpretação, o processo de realocamento psicológico não ocorre pelo simples fato de pertencer a uma movimento social, partido político ou organização popular. Traumas, cicatrizes, experiências discriminatórias bombardeiam a autoestima de mulheres negras ainda que sejam militantes.

Observamos que Sankofa se aproxima de uma autonomia política à medida que vai avançando em suas expedições investigativas afrocentradas. Para as mulheres negras que são acostumadas a vivenciar o racismo por omissão nos espaços sociais, políticos e educativos, o sentido de agência não ocorre a partir de um elã, mas sim através de uma sucessão de processos intersubjetivos que envolvem a pedagogia, o conhecimento de suas reais histórias de vida e a valorização de suas culturas negras.

Vimos que a trajetória de vida da Sankofa estava cravejada de múltiplas violências simbólicas frutos da discriminação racial que incluíam os próprios espaços educativos desde a educação básica até a universidade. Não há dúvidas de que esta intelectual pública negra do GMB passou por sistemáticos processos de mentecídio. Mas como romper com preceitos instrucionais, teórico-práticos e sócio-políticos inclinados para os interesses do supremacismo branco?

A valorização cultural se apresenta como uma categoria-chave em potencial. Ora, como Sankofa pode sentir-se segura para assumir um papel de liderança no seio de um movimento social se durante toda a sua vivência escolar se deparou com livros, materiais didáticos e currículos que depreciavam os corpos e as mentes da população afrodescendente?

desnecessário também dizer que o negro não deixou de participar dos movimentos de libertação nacional, ocorridos tanto no período colonial quanto no império. Referimo-nos à chamada “*revolta dos alfaiates*,” à Confederação do Equador, à Sabinada, à Balaiada, à Revolução Praieira, etc. **Mas o fato é que, apesar de sua importante contribuição, o negro jamais recebeu os benefícios obtidos pelos demais setores (brancos) da sociedade brasileira** [grifo nosso] (BARRETO, 2018, p. 37).

Como bem provoca Lélia Gonzalez ao lançar a seguinte sentença, “no Brasil, se diz que não existe racismo porque o negro sabe o seu lugar,” os exemplos de liderança, cientificidade, e de liderança política são sempre brancas/os.

Kabengele Mananga (2009), ao realizar uma genealogia dos estudos sobre as relações raciais no Brasil, mostra que no período de 1900-1950 intelectuais como Nina Rodrigues utilizaram como principais fontes os documentos, cartas e diários dos colonizadores europeus para analisar a presença africana no Brasil, fortalecendo uma pseudocientificidade racista e brancocêntrica sobre a população nacional negra e indígena.

Por isso o apoio e a assunção de posturas antirracistas são fundamentais para o processo de aquilombamento do próprio movimento:

[...] Eu assumi [coordenação], assim, porque a Artemia falou para mim que eu teria suporte [...] foi por isso que eu assumi, mas com muito medo. Porque quando você está na frente de um processo, o seu nome roda nas mesas, e eu ainda fico muito apreensiva. **Por exemplo, quando tem uma reunião quando eu participo, o que vai acontecer com o meu nome, como vai ser vista essa participação, tudo isso passa na cabeça da gente. Não é fácil não. Tem um momento que cobra muito da gente. O movimento de um modo geral, o movimento popular de um modo geral. O querer construir algo para as próximas gerações, e isso tem um grande peso e quem se envolve tem uma responsabilidade** [grifo nosso] (SANKOFA).

O preço que se paga por assumir a liderança de um movimento social em sua totalidade está presente tanto no relato de Sankofa quanto nas memórias de Lélia Gonzalez registradas em “Primavera para as rosas negras,” que incluem desde a fadiga até o desgaste psicológico sobretudo quando se é uma militante negra.

Podemos cotejar que a decisão de Sankofa em assumir uma coordenação no corpo da organização popular é impulsionada por preocupações éticas e políticas, uma vez que ela enxerga como uma possibilidade de assumir projetos pedagógicos e políticos que tensionem as estruturas de uma sociedade opressora e eurobranca.

Sankofa é uma intelectual pública e militante que não vê a condição de opressão enfrentada pelas comunidades tradicionais de maneira *voyeurista*, pois sente na pele todos os processos perversos de violências e discriminações econômicas, raciais e sexuais. Nas suas próprias palavras é o desejo de “querer construir algo para as próximas gerações, e isso tem um grande peso e quem se envolve tem uma responsabilidade.”

Tal processo de participação política é um elemento muito caro para a ótica gonzaleana, uma vez que as mulheres negras encontram inúmeras dificuldades para alcançarem os espaços de agência política comparadas às feministas brancas. A ausência de oportunidades para a aquisição e produção de conhecimentos é um dos principais

motivos que sustentam tamanha violação à cidadania e humanidade das populações afro-brasileiras e indígenas.

Lembremos que Sankofa chega ao GMB carregando como única bagagem um relato de uma sobrevivente que foi obrigada a abandonar o emprego e a sua casa por conta dos graves conflitos agrários que ainda hoje atravessam diversos capítulos da história da Amazônia.

Diferente de Sankofa, Aya já chega ao GMB com uma vasta participação em partidos políticos e comunidades eclesiais de base:

Em 1988, mais ou menos, porque em 1986 foi ano em que o GMB nasceu com a Artemia, com as mulheres com as quadras no bairro do Benguí. Em 1988-89 eu já estava andando com a Artemia para cima e para baixo também trabalhando com as mulheres, aí eu comecei a participar do grupo de mulheres, bem devagarinho. **A gente começou a participar de algumas reuniões sobre a temática da saúde da mulher, e depois, em 1992, eu comecei a fazer parte de fato entrando na coordenação [...]** antes eu estava só ajudando, encostada. Mas esse ajudando e encostada não é isso, já era participando, já era tendo noção da participação social [grifo nosso] eu participava antes do grupo de jovens das comunidades, que eu era ligada às comunidades eclesiais de base, na década de 1980 [...] e aí iniciei com o movimento de juventude da igreja católica, aí depois com o grupo de mulheres de 1988, em 1992.... e foi embora até hoje. E a associação de moradores do bairro. A partir de 1988 que eu comecei a entrar no GMB [grifo nosso] (AYA).

As vivências de Aya no núcleo das Comunidades Eclesiais de Base deram à mesma segurança para vivenciar a coordenação no GMB imediatamente alguns anos após ingressar no movimento.

Importante destacar, como problematizamos em tópicos anteriores, que Aya, por não ser uma mulher negra retinta, encontrou acolhimento nas práticas políticas do catolicismo, enquanto Sankofa menciona que dentre os grupos cristãos dos quais fez parte, com exceção da convivência com o Padre Bruno, a segregação entre pessoas brancas e negras era ainda maior se comparada à separação pelo gênero.

Ynaê Lopes dos Santos mostra em seu primoroso livro “Racismo brasileiro uma história da formação do país” que a igreja católica emitiu bulas papais responsáveis por interceder pelo fim da escravização dos povos originários, mas que abençoaram a desumanização brutal que a sociedade escravista despejava sobre os corpos negros, uma lógica que era absorvida pela dita pedagogia tradicional.

Portanto Sankofa, ao contrário de Aya e outras feministas lidas como brancas, encontravam a mesma dominação, marginalização tanto nos grupos católicos que abraçavam a causa dos oprimidos quanto na escola. A população negra, ainda que no âmbito dos coletivos religiosos hodiernos, sindicatos de professoras/es e organizações populares estavam na zona do não ser.

Assim como Sankofa, Iansã, outra intelectual pública negra, chega ao GMB em condição de vulnerabilidade econômica:

eu cheguei ao GMB através de um curso que me interessou muito. Um amigo me convidou para vir para cá fazer um curso de pintura, de artesanato, confecção de roupas... eu vim, participei e gostei. Vi que as mulheres faziam um trabalho muito bacana no GPA. Mas eu não vim para o GPA logo de primeira, ainda passei um tempo, a Artemia me convidou para que eu participasse do grupo... **ai eu digo: o que é que eu vou fazer no grupo? Ela disse: você pode ajudar, conversar com as mulheres, ajudar na costura, ajudando o grupo... eu fui ficando, aceitei o convite dela, às vezes eu passava o dia todo aqui [...] eu não tinha máquina [...], eu sou mãe solo, daí eu tinha que fazer alguma coisa, então eu me dediquei a costurar [...] eu queria saber como foi que surgiu o grupo. O GPA [Grupo de Produção da Amazônia] começou através de um curso que fizeram para as mulheres de costura. Só que essas mulheres necessitavam ajudar os seus maridos, companheiros, os seus filhos em casa... não é uma renda que vai te sustentar, mas que ajuda muito o teu orçamento familiar [grifo nosso] (IANSÃ).**

O GPA-Grupo de Produção da Amazônia é uma iniciativa valiosa no sentido de mobilizar comunidades que gravitam e torno da organização popular para a militância, demonstrando que o GMB compreende a necessidade de apresentar às mulheres em condição de vulnerabilidade social formas de praticar a economia solidária.

Como aponta Iansã, os cursos ofertados pelo GPA preparam as participantes para adquirirem uma fonte de renda responsável por, na maioria das vezes, complementar a renda de famílias inteiras.

Aya apresenta mais componentes para entendermos detidamente a importância do GPA:

E depois do curso [sobre violência contra a mulher], em 2001, quando estava finalizando, foram dois ou três anos de convênio, surgiu o GPA, a partir do curso com as bonecas e travesseiros aromáticos. Surgiu o GPA que participava com bonecas e travesseiros [...] e aí começou a produzir. Eu lembro que eu ia nas farmácias e foram vendidas as bonecas e as vendas, máscaras de olho para dormir, também com ervas aromáticas chegou a ser vendido em farmácia homeopática, lá em frente ao IBGE, eu levava para lá. Eu não era do GPA, mas eu era

coordenadora do curso e, como coordenadora do curso, eu acho que eu era tesoureira, se eu não me engano, então a gente estava sempre presente nesse processo de assessoria de estar junto, fazia a coisa acontecer para dar certo e a Artemia sempre representando o GMB no Fórum de Mulheres (AYA).

Em países cuja população é predominantemente negra como o Brasil, as maiores disparidades salariais não estão condicionadas ao gênero, mas à raça (RIBEIRO, 2021). Isso significa que cada mulher que participa do GPA é sinônimo de fortalecimento do enfrentamento à insegurança alimentar vivenciada por muitas famílias na periferia de Belém, ainda que o foco do projeto sejam mulheres cis ou trans que estejam sofrendo violência doméstica e necessitem adquirir uma autonomia financeira para se que libertarem de relações abusivas.

Muitas já são profissionais- que não sabiam costurar- mas já são profissionais que trabalham em fábrica e outras que trabalham de costura e sustentam as suas famílias [...] a gente não faz só a costura, mas também o artesanato, a biojóia, a reciclagem [...] o nosso grupo já participou de várias feiras nacionais e até internacionais também. **Porque, assim, o nosso produto já foi exportado para a Holanda e outros países também [...] através da semente do açaí. Então a nossa biojóia é vendável lá fora. Assim, a gente tem várias pessoas que nos ajudam, no caso, as redes de solidariedade [...] a FASE, Unipop, o Fórum de Mulheres, a AMB [...] para nos fortalecer. Então a gente participa, já leva os nossos produtos e já é uma grande ajuda para as mulheres que são daqui do grupo, de sobrevivência mesmo [...] [grifo nosso] (IANSÃ).**

Para além das motivações políticas e éticas que impulsionam o projeto, o que chama atenção é o processo educativo. Primeiramente há um foco em objetivos instrucionais voltados para a qualificação profissional; é a partir da educação para o trabalho que se constrói o processo de ensino-aprendizagem ancorado nos contextos culturais, políticos e sociais amazônicos que, assim como problematizamos em outros tópicos, necessitam de fortalecimento.

O ensino-aprendizagem, na perspectiva do movimento, é visto como um conjunto de atividades que irá não apenas transmitir conteúdos técnicos, mas principalmente garantir a disseminação de conhecimentos sócio-históricos a serem criticamente assimilados pelas participantes cuja aplicabilidade tem validade tanto para as suas vidas profissionais quanto pessoais, dando às mesmas ferramentas para enfrentarem os problemas teóricos e práticos presentes no cotidiano.

Em um bairro periférico onde grande parte das instituições educativas públicas se tornam “centros de acolhimento de pessoas empobrecidas,” esquivando-se do compromisso sócio-político de garantir a formação cultural e científica das classes populares, o GMB apresenta uma oportunidade de acesso ao conhecimento a partir do entendimento de que a educação faz parte do conteúdo global da sociedade e que a garantia de uma educação crítica e emancipatória é condição precípua de um processo pedagógico politicamente comprometido com as classes populares.

O bairro do Benguí, assim como outras geografias periféricas espalhadas pela Amazônia, sofre com a combinação composta pelo sucateamento das escolas públicas de um lado e políticas assistencialistas do outro.

Monumentais complexos fincados de atividades assistencialistas e voluntaristas voltadas para o esporte, lazer, arte e outras ações pautadas em um pedagogismo ingênuo são edificadas em meio a bolsões de pobreza na metrópole da Amazônia, ofertando cursos de corte e costura, culinária, artesanato dentre outros com o intuito de drenar as forças e desarticular os movimentos sociais a exemplo das chamadas Usinas da Paz.³⁹

Este é um dos maiores desafios a ser enfrentado pelo GMB na atualidade. Como repressar a cooptação em massa por parte das ideologias dominantes que se intensifica à medida que os centros de acolhimentos para pessoas empobrecidas se multiplicam?

Ao mesmo tempo não podemos subestimar a força das igrejas neopentecostais que ainda são a principal referência no oferecimento de promessas milagrosas que nada mais fazem do que entorpecer as classes populares e suas dores famélicas, aproveitando-se da miséria e da fragilidade emocional dessas oprimidas/os.

Exercícios pedagógicos de crítica, reflexão e reinvenção devem ser as prioridades do movimento. A garantia de qualificação técnica deve ocorrer simultaneamente aos processos de aquisição dos conhecimentos científicos, éticos, políticos, além do desenvolvimento das capacidades psicomotoras e intelectuais para que as mulheres negras e empobrecidas tenham uma postura autônoma no exercício de leitura dos desafios que cercam o seu cotidiano.

Tais desafios, como aponta Ramos (1995), perpassam pelo despertar do sentido de pavidade de uma população cooptada pela ideologia do branqueamento propagada pelos aparelhos ideológicos do estado. Cabem às pedagogias dos movimentos sociais subverterem as mesmas.

³⁹ Complexos físicos que englobam serviços do estado.

Importante destacar que as mulheres deste movimento vêm enfrentando estes embates desde a década de 1980:

Desde que eu me entendo por gente que eu vejo essas mulheres no Benguí se movimentando, se organizando em grupo para fazer curso de corte e costura, debate sobre violência, pesquisa sobre saúde da mulher e a minha mãe [AYA] **‘entrou de cabeça nesse grupo’ e isso fez parte da minha infância, da minha adolescência até a minha idade adulta.** Acho que eu tinha 11 anos quando eu fui chamada para cuidar da primeira ciranda do GMB. Estava tendo uma atividade[...] e me deram papéis com desenhos e pediram para eu ajudar as crianças a compreenderem o que estava acontecendo ali e a brincar. Eu fui lá brincar com as crianças, eu era criança, e desde aí eu e minha irmã e outras crianças, companheiras de outros movimentos que estavam interligados que era a AMOB, NEP, EMAÚS, CBB- Comissão dos Bairros de Belém, o GIRP, que era o grupo de idosos do Benguí. A gente interagiu muito essas crianças... **a gente montou o GCD-Grupo de crianças do Benguí [...]**A gente se reunia para imitar os nossos pais e mães [...] a gente brincando para tentar entender as relações de poder [...] e a gente foi pensando em campanhas de violência contra a criança [...] uma vez uma criança se abriu com a gente dizendo que estava apanhando dos pais e a gente foi lá brigar com os pais dela. A gente bateu na porta e disse ‘licença, a gente quer conversar com a senhora e o senhor,’ **a gente se sentou lá e começou a falar sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, que existia um estatuto, acho que a gente tinha em torno de 10 ou 11 anos mesmo [...]** a gente via que as reuniões eram nas casas das pessoas e que era lanche coletivo, tudo isso a gente observava, tentando entender o que era aquilo e **já entendia que havia uma luta por políticas públicas. A gente tinha medo dos nossos pais serem presos, das nossas mães serem presas.** A gente via também a discriminação que nossos pais sofriam das pessoas mais conservadoras do bairro, chamando-os de arruaceiros... Enfim, **foi um envolvimento ainda muito pequena com o grupo de mulheres [grifo nosso] (AJÁ).**

Ajá é a coparticipante mais nova e, diferente das outras intelectuais públicas, passou toda sua infância e juventude no núcleo da organização popular, vivenciando a, partir de uma pedagogia lúdica, processos filosóficos, políticos e sociais em meio a uma leitura crítica de situações-limites debatidas pelo movimento.

Isso significa que o exercício de reconhecimento da importância do movimento não ocorreu de modo repentino para a pedagoga. Ao testemunhar uma rotina permeada de diálogos politizados, Ajá, assim como as demais crianças que participavam das cirandas, vão observando, fazendo construções gnosiológicas e internalizando criticamente os dilemas que transitavam nos debates conduzidos pelos adultos.

Este é um legítimo relato de uma experimentação educacional amazônica. Realizando, ainda que apressadamente, um sobrevoo pela história das teorias do ensino,

encontramos em Rousseau (1979) ideias para consubstanciar uma educação a partir da infância. Ora, o contratualista francês pensou em um modelo de sociedade utópica embalado pelo clima de êxtase que os ventos da revolução francesa traziam. Novas dinâmicas sociais que ganhavam contornos conforme o feudalismo e o absolutismo davam os últimos suspiros em sua fadiga crepuscular, exigindo uma concepção de cidadania renovada, inovação da qual seria papel da educação executar (STECK, 2004).

Seguindo esta linha imaginária de enlace entre propostas educativas e debates no campo das ciências políticas, perguntamos: que modelo de cidadã/ão, diga-se de primeira classe, a educação deve preparar para as sociedades confinadas na esfera do não ser, ou seja, que são subjugadas pelo contrato racial, e buscam a sua emancipação? Não seria um Emílio, certamente.

As cirandas, a iniciativa política e filosófica das crianças em “fundar um movimento,” em meio à ludicidade do brincar, apresentam uma proposta pedagógica que devolve às mesmas a agência, a centralidade nas ações de ensino-aprendizagem.

Uma relação entre o conhecimento e as/os educandas/os mediada pelos movimentos sociais (a exemplo do GMB) que geram uma teoria pedagógica em que as crianças participam das construções metodológicas que relacionam a educação à sociedade amazônica.

Através de dinâmicas lúdicas, místicas e cirandas, as/os educandas/os vão conhecendo os enfoques socioculturais amazônicos, estabelecendo conexões entre os conhecimentos específicos das disciplinas, as suas relações afetivas e problemáticas que afetam diretamente as suas vidas, a exemplo da violência doméstica.

As metodologias pedagógicas construídas e vivenciadas no GMB são os elementos educativos dão a moldura de sua identidade docente já na idade adulta:

Ficou mais intenso [consciência política] no ano de 2010 quando eu já estava na universidade, e as crianças da rua já estavam me cobrando, não que elas tivessem consciência de que elas estavam fazendo isso, mas elas viam em mim alguém que olhava para elas, que conversava, que ouvia, que tinha essa habilidade, que herdou desses espaços de movimento social e que estava se aprimorando ali na Universidade, no curso de pedagogia, e as crianças da rua percebiam isso e me cobravam que eu estivesse presente [...] todos os dias na minha casa [...] Eu percebi que não estava dando conta de recebe-las em casa, e não dava **conta de dizer não, porque algumas estavam em situação de fome.** Então eu comecei a sistematizar [...] um companheiro andarilho do Maranhão chegou em casa com uma mala cheia de livro infantil e falou ‘toma, é tua e te vira.’ E eu, poxa, é uma responsabilidade muito grande. Aí eu juntei as crianças e comecei a recebê-las todo sábado no quintal

do Grupo de Mulheres do Benguí. Ficávamos eu, as crianças [...] e assim era todo sábado. Com atividade de letramento, recreação, escuta [...] depois fizemos uma conexão com o NEP-Benguí no final de 2011 e tudo sem recurso, era coleta comunitária para pagar lanche e na maioria das vezes saía do meu bolso mesmo e a gente ia, eu era bolsista [...]os livros já tinham; às vezes a gente ficava com fome, mas a gente, brincando, se distrai (AJÁ).

As pedagogias coparticipativas viabilizadas pelas práticas sociopolíticas do GMB teceram a rede placentária das memórias educativas de Ajá que somaram às teorias educativas que ela foi conhecendo durante a graduação.

Seu relato de experiência afere o fator de impacto da triangulação entre o saber-fazer da experiência, a extensão e a militância nos movimentos sociais. A pedagoga, ainda em formação inicial na época, pôde confrontar os debates teóricos com as agruras de um cotidiano pedagógico destituído de materiais didáticos, com estudantes que não são o Emílio de Rousseau, mas meninas e meninos que vêm de lares devastados, vendem o tempo do brincar para atividades laborais perigosas a fim de sobreviverem e estão gravemente atrasadas/os no que diz respeito ao amadurecimento de suas habilidades cognitivas e psicomotoras.

São os movimentos sociais que vêm preenchendo o papel que deveria ser das universidades e das instâncias legislativas: assumir o compromisso ético e político de promover a formação de educadoras/es no enfoque da qualidade social, reinventando as teorias tendo a reflexão sobre a prática como pano de fundo.

6.3.3-Metodologias que também são processos de cura: as potencialidades que o GMB apresenta em relação ao ensino-aprendizagem

Procuramos sistematizar neste tópico os ingredientes que as intelectuais públicas do GMB consideram indispensáveis para definir as digitais pedagógicas do movimento, sem deixar de apontar as lacunas, vulnerabilidades e equívocos em suas ações políticas e educativas que ao serem ajustadas podem fortalecer ainda mais esta importante organização popular amefricana-amazônida.

O manejo de oficinas e processos formativos é um ponto crucial para Ajá:

Em 2012 eu pude ministrar no GMB uma oficina de produção de ab[io]sorventes, e, na verdade, ministrando a gente estava aprendendo junto porque eu não sabia costurar ab[io]sorventes. A gente só estudou sobre isso, comprou o material e foi fazer. A gente fez o primeiro ciclo para conversar sobre menstruação no GMB e foi muito lindo. **A gente começou os processos de metodologia que são mais ligados aos processos de cura e essa minha vivência de contato com grupos**

terapêuticos, grupos de terreiro, grupos de arte e a gente começou a trabalhar [grifo nosso] (AJÁ).

O ato de aprender ensinando que Ajá descreve engloba uma lógica quilombista que leva uma dimensão interdisciplinar do fenômeno educativo. Uma educação cuja posição epistêmica transfronteiriça uma vez que se conecta com múltiplas faces dos territórios e comunidades da Amazônia.

A pedagoga cita a temática dos ciclos menstruais, um conhecimento que pertence à disciplina específica de biologia. Ainda que seja uma temática associada a uma clássica ciência da natureza, o período menstrual é vivenciado e interpretado de distintas formas, respeitando as interculturalidades.

Podemos interpelar: quem é esta mulher ou homem que menstrua? Em regiões que padecem do fenômeno da “pobreza menstrual,” qual é o fator de impacto que os ab[io]sorventes acarretam para a saúde reprodutiva, física e mental da população que vivencia este processo natural mensalmente, bem como no que se refere às políticas ambientais, já que tal material, por não ser descartável, pode reduzir consideravelmente a produção de resíduos sólidos?

Para Oyěwùmí (2021, p.17):

A presença das construções de gênero não pode ser separada da ideologia do determinismo biológico. Esquemas e teorias conceituais ocidentais tornaram-se tão difundidos que a quase totalidade do conhecimento acadêmico, mesmo de pessoas africanas, os utiliza sem reservas (OYĚWÙMÍ, 2021, p.17).

Que sabenças, ao serem aprofundadas, apresentam componentes que restituem uma historicidade científica da genealogia das medicinas africanas e indígenas? Até que ponto a bio-lógica da menstruação foi um instrumento de repressão e controle dos corpos e por que nem todas as sociedades, como as africanas, se baseiam nas anatomias dos corpos para definir as suas hierarquias sociais?

Portanto, um dos componentes pedagógicos que se destacam no relato de Ajá é a supraracionalidade, o Orí. Ou seja, O respeito à natureza e aos entes invisíveis faz parte dos processos de disseminação e assimilação crítica dos conteúdos a fim de serem aplicados no cotidiano das/os educandas/os. Em resumo, conhecer o corpo e o ciclo menstrual é uma forma de se conectar com as culturas ancestrais, natureza e sociedade.

Uma pedagogia amefricana/amazônida pluridimensional onde as dicotomias entre educadora/educanda, conteúdo/forma, ensino/aprendizagem, planejamento/ ação, natureza/cultura, ciência/espiritualidade, ensino/pesquisa são dissolvidos.

Eu fui para o Maranhão e eu tive a oportunidade de ver a dona Dalva sempre preparando banhos, que era a mãe maior e a mãe menor da Nossa Senhora dos Navegantes, do Quilombo Santa Rosa dos Pretos, e aí eu podia observar e sentir aquilo e eu pensei: **eu não vou esperar alguém em ensinar, eu preciso começar a fazer os meus banhos porque eu sinto isso dentro de mim. Eu comecei a fazer e eu comecei a perceber que fazia muito sentido para mim poder fazer eles de forma positiva porque gerava assunto e as pessoas passavam a não ter medo da energia que era colocada lá naquele banho. Porque eu sempre percebi, em alguns momentos, de místicas [...] eu percebia algumas pessoas se afastando dos elementos da cultura afro-amazônica e que eram demonizados [grifo nosso] (AJÁ).**

Os mitos, pensamentos mágicos, preconceitos e discriminações são diluídos nos banhos preparados por Ajá. Uma educação afrocentrada cujo Orí são as diretrizes de uma pedagogia amefricana-amazônida Atlântica deve: a) apresentar a verdade histórica de uma cientificidade antirracista e que honre os constructos sócio-históricos das civilizações ancestrais não ocidentais; b) as sabenças são interpretadas e lidas a partir de uma chave epistemológica que não as rotule como pajelança, mas que aprofunde as suas lógicas e racionalidades emancipatórias, ameríndias e diaspóricas; c) a disposição de fundamentos teórico-metodológicos, experimentações, condições e meios para que as comunidades tradicionais possam produzir novos conhecimentos e “cienbenças.”

Além disso, intelectual pública apresenta traços interessantes da linguagem epistêmica afrocentrada ao mostrar que as espiritualidades indígenas e africanas não são meros arquétipos religiosos, mas que são formas de produção científica, organização política e filosofia de mundo.

São manifestações religiosas cujas sacerdotisas e sábias são matrilineares. Os banhos de cheiro, tão tradicionais no *ethos* Amazônida, constituem uma valorização da cultura do território, amalgamando séculos de conhecimentos medicinais, gastronômicos e de resistência à escravização e colonização materializados nas plantas que ficam em infusão no preparo, uma forma de devolver para o corpo e para a alma toda a energia dedicada ao preparo da terra para possibilitar o cultivo das plantas. Formas de dar de beber e de comer ao Ebó/orixá/pajé educador que carregamos em nós.

Em outras palavras, “[...] não devemos esquecer o(s) método (s) que desenvolvemos para enfrentar a escravidão e lutar contra o preconceito, mas aprendê-los para que sirvam de instrução a nós mesmos e aos outros [...]” (RABAKA, 2009, p.132).

Portanto, dispor o banho no centro de uma grande roda é o ato de retirar das margens o inconsciente, as representações e identidades violentadas pelo racismo estrutural, banhando-nos do líquido de uma sapiência centrada no protagonismo dos

mocambos, quilombos e aldeias, purificando o corpo e a alma das mentiras, injúrias e revisionismos históricos que se manifestam como chagas abertas na carne dos territórios epistêmicos colonizados.

Quando a gente convida as pessoas a botarem as suas intenções, elas passam a confiar mais e perceber que está sendo feita uma interação com a natureza e com as suas intenções [...] nos momentos em que eu **pude aprender alguma coisa, sempre foi quando o meu corpo pôde se conectar**. Eu tenho umas disfunções de aprendizagem, dislexia... então eu conseguia aprender mais quando passava do concreto para o abstrato. Então sempre que tinha arte, que tinha movimentação do corpo, era quando eu aprendia melhor [grifo nosso] (AJÁ).

A relação entre o ensino e a aprendizagem indica que no âmbito de uma pedagogia amefricana, o ensino não se reduz à transmissão mecanizada de conhecimentos em caráter informativo e funcional. Muito pelo contrário, é um conjunto de atividades que devem garantir a aquisição crítica e produção de conhecimentos, o aprimoramento de habilidades psicomotoras e intelectuais e uma postura ativa diante dos desafios teóricos e práticos impostos pelo mundo.

Tal como as/os mestres egípcios/ africanas/os que compartilhavam conhecimentos ancestrais com os/as suas/seus discípulas/os, aquilombamentos cotidianos do GMB são bibliotecas, centros de cultura e de conhecimentos que praticam a relação dialética entre o trabalho docente, pesquisa e o aprimoramento do prospecto humano.

O Egito era referência de cultura e sabedoria no mundo antigo e todos buscavam entrar para o Sistema de Mistérios, sistema de sabedoria egípcio. Dos pré-socráticos a Sócrates, Platão e Aristóteles, todos eles estiveram no Egito em busca de formação. Pitágoras viajou frequentemente ao Egito, tinha autorização a partir da amizade com Polícrates, que também era amigo do Rei Amasis (PONTES,2021, p.235).

Em seguida, identificamos a relação entre o conteúdo e a forma. O primeiro representa os temas a serem escolhidos ligados a uma determinada disciplina. Podemos aprender sobre botânica a partir de uma explicação brancocêntrica dissertativa e monótona, ou através das técnicas espirituais e cognoscitivas provenientes dos povos indígenas e afrodescendentes. O segundo, no que lhe toca, são as técnicas-afetos de ensino democráticas, inclusivas e não metafísicas.

“Eu conseguia aprender quando passava do concreto para o abstrato.” Frase dita por Ajá e que deixa pistas para a inauguração de uma relação entre os objetivos pedagógicos e as necessidades, desejos e expectativas das/os próprias/os educandas/os.

A educação só é inclusiva de fato quando as metas e processos de planejamento, direção e avaliação são construídos em diálogo com os sonhos, intuições e cosmosensações.

Isso justifica o fato de Oyěwùmí (2021) defender o termo “cosmosensação” em detrimento de “cosmovisão,” levando em consideração que nenhum sentido é mais nobre do que outro no aguçar das faculdades humanas.

Ainda para Ajá:

Eu acho que é muito orgânico [ensino e aprendizagem]. Por exemplo, a minha mãe sempre foi caçadora de sementes e de mudas. Então, sempre que ela estava circulando por casa de vizinha ou por qualquer comunidade que ela visse alguma planta ela já ia conhecendo, conversando [...] e eu estava sempre na ‘barra da saia dela,’ e aí eu ia vendo que esse era um tema gerador, as plantas, para articulações diversas, e sempre surgia muito assunto. De remédios de cura, até formas de cultivo e de tudo. **Eu acho que vem daí, e a construção dos banhos é um ensinamento que eu não tive muito. A minha mãe preparava banho, mas ela não dizia como ela preparava, como era o processo e foi uma coisa que eu sempre quis aprender** [grifo nosso] (AJÁ).

A relação entre o ensinar/aprender ocorre pelos processos de escuta e de observação. Ajá acompanhava a rotina política e pedagógica da mãe que gravitava em torno das questões agroecológicas. Falar de respeito à terra e das riquezas da flora e da fauna Amazônica é também realizar e praticar processos educativos e investigativos antirracistas.

Ajá precisou buscar as suas próprias estratégias espirituais e pedagógicas para o preparo do banho, indo aos terreiros e quilombos para observar a coreografia psicomotora, intelectual e espiritual que constitui os mesmos. Portanto foi um conhecimento construído, e não adquirido, em meio a muitas experiências empíricas, exigindo constantes visitas às literaturas ameríndias e diaspóricas.

A paciência, o respeito às mais velhas e a persistência são preceitos elementares de uma pedagogia amefricana. O conhecimento é uma herança muito valiosa para ser confundido como mero pacote de mercadorias, indústrias de conhecimento técnicos. Vemos no circuito acadêmico brasileiro pesquisadoras/es que “levantam a bandeira” em defesa dos povos originários e quilombos, mas que são incapazes de aprender com as suas negritudes, ou em problematizar a sua branquitude e a branquitude que ainda domina as suas escolhas literárias científicas. Sem justiça social e racial, não se pode falar de um conhecimento afrocentrado.

Já para a mãe de Ajá, a pedagoga Aya, os processos de ensino e aprendizagem do GMB são acima de tudo politicidades e agência:

Com o tempo, a gente percebia que as propostas que a gente levava eram políticas públicas e isso a gente vai aprendendo... o Fórum de Mulheres com o GMB começou a realizar programas de formação para as mulheres, nós tivemos 3: **o que é violência contra a mulher? Quais os tipos de violência contra a mulher, a gente falava em violência contra a mulher, mas todo mundo falava da violência que vê a cara espancada, a mulher que morreu, a que levou a facada... mas ninguém falava da violência psicológica. Foi aí que a gente começou a trazer em oficinas, palestras [...]** através do Fórum de Mulheres, por dentro dos Grupos de Mulheres, tanto nos bairros de Belém quanto nos municípios do estado [...] quais os tipos de violência contra a mulher? Como fazer a articulação para se fortalecer? outro programa de formação que a gente teve em parceria com a Fase e o Fórum de Mulheres, **foi o programa de formação de gênero para a gente estudar o que é o gênero?** O que são políticas públicas com um olhar de gênero, com enfoque de gênero? Porque a gente via política pública e pronto. Água, saneamento básico, mas o que isso tem a ver com a vida das mulheres e como é a relação das mulheres com a questão da água? E que essa política pública que é um direito fundamental de todas atinge a vida das mulheres no dia a dia? **Esse era um programa de formação, Políticas públicas através do gênero, que foi feito através do Fórum de Mulheres e com o apoio da FASE [grifo nosso] (AYA).**

Aya exemplifica com uma riqueza de detalhes como o GMB vai construindo os currículos, a seleção de conteúdos, que dão forma às suas propostas pedagógicas. Ainda que não aborde diretamente o lastro da tríplice opressão de raça, classe e gênero como lastro das problemáticas estruturantes que o GMB encara diariamente, um olhar historicamente contextualizado traz para a superfície da “ordem do dia” do movimento as relações entre o capitalismo branco, colonialismo e patriarcado.

A pergunta “O que é o gênero?” tema central de um dos inúmeros programas de formação dos quais o GMB esteve envolvido, é precípua para fazer uma leitura anticolonialista do termo, ensejando debates sobre as hierarquias raciais.

Debates étnico-raciais que também estão subjacentes na problemática da escassez de água potável, racismo e os crimes ambientais decorrentes das ações ecocidas de mineradoras que têm envenenado os leitos dos rios com produtos químicos.

Nesse sentido, não são apenas as organizações não governamentais que proporcionam a formação continuada dos movimentos sociais e comunidades tradicionais. O contrário não só é um fato, como também parece ocorrer com maior frequência. Coletivos como o GMB apresentam distintos ângulos para uma mesma

problemática que tensiona os setores institucionais e legislativos na geopolítica da Amazônia.

Isso significa que há mais afinidade de tais entidades com as agendas feministas oriundas de países do norte global, ainda que as intenções sejam de fortalecimento das comunidades ancestrais periféricas. É preciso cotejar o impacto dessas formações nas ações do GMB. Será que elas são suficientes para dirimir as necessidades de uma população periférica e negra? Quem está mais desprovida de políticas públicas voltadas para o combate à violência de gênero, as mulheres negras ou brancas? O uso de dados estatísticos exclusivamente voltados para o recorte de classe e de gênero também não evidenciaria as desigualdades raciais?

Aya ainda comenta sobre o controle social e as políticas públicas:

controle social e políticas públicas [...] o que é o controle social e o que são políticas públicas? A gente já sabia o que eram políticas públicas, mas como fazer o controle social? **Aí foi a época dos conselhos: conselho de saúde, conselho da mulher, conselho da educação, então a gente tinha que ter representantes do movimento, representantes das mulheres, da associação de moradores, da saúde [...] mas não podia ser qualquer representante, não podia ser de qualquer forma.** A gente tinha que ter pessoas preparadas para entender o que é a política pública [...] o que é a política pública de saúde e como eu, do conselho de saúde, devo atuar? Me articulando [...] **para que a gente lute por políticas públicas e que nós, mulheres e homens, com uma visão mais aberta, de esquerda, como a gente diz [...] hoje a gente já tem um outro olhar e começa a questionar, mas a gente dizia na época [grifo nosso] (AYA).**

Vamos acompanhando a evolução dos passos históricos do GMB. Se a fundação do movimento parte de uma intelectual pública engajada em ajudar mulheres que estão em situação de violência, procurando estimular um realocamento psicológico, ele não é um fim em si, mas uma estratégia psicopedagógica que viabiliza uma politicidades coletiva, a agência, acompanhada da consciência de classe, do reconhecimento da negritude e dos muitos fenômenos de periferação em uma geografia que já é periférica como a Amazônia.

Em resumo, podemos traduzir as agências como um combate ao analfabetismo político!

As histórias de vida das comunidades em condição de vulnerabilidade geram representações do social que contrariam a dicotomia entre homens e mulheres impostas pelas agendas feministas colonizadoras.

Em nossa interpretação, a descrição que Aya faz sobre os conselhos são verdadeiros metabolismos sociais quilombistas, alinhados aos sentidos de quilombo (B. NASCIMENTO, 2018) e de redução sociológica (RAMOS, 1996).

A respeito do realocamento psicológico, Aya comenta sobre as rodas de conversa proporcionadas pelo GMB:

a gente trabalha em paralelo. Eu vejo que no GMB a gente tem desenvolvido muito essa temática da educação de gênero, da diferença de gênero tentando mostrar isso para as mulheres, homens e jovens que chegam até nós, mesmo que a gente tenha a nossa especificidade, por exemplo, **a roda de conversa para as mulheres que a gente vai tratar a questão da violência contra a mulher, não dá para trazer homens, porque** vai impedir elas de ter a coragem de falar a violência que ela sofreu ou fazer uma denúncia...**mas é necessário a gente continuar ampliando e ver a possibilidade... o movimento de mulheres a nível mundial já tem contribuindo para ter homens abraçando a luta feminista [...] a gente não escutava falar de homens que lutam, abraçam essa causa** [grifo nosso] (AYA).

O realocamento psicológico constitui os momentos de diálogo e de escuta do GMB focados na saúde física e mental das mulheres. Há um entendimento de que muitas vítimas de violência não têm a coragem de denunciar suas/seus agressores porque não se conscientizam de que são violentadas, ou porque não encontram uma rede de apoio.

Todavia, muitas rodas têm mostrado que as ameaças contra as vidas das mulheres não se encontram apenas em relações abusivas. As ausências de políticas públicas, discriminações e perseguições políticas perpetradas muitas vezes pelo próprio estado, em suas múltiplas formas, sendo a mais direta a policial, e o não cumprimento de direitos trabalhistas também se configuram em formas de violência sem precedentes.

São problemas que afetam toda a comunidade e estão intimamente relacionados aos inúmeros episódios de alcoolismo, depressão e violência doméstica, por isso envolve a participação dos homens, sem sua maioria não brancos, ainda que as mulheres reféns de sistemáticas agressões tenham direito a um acolhimento prioritário no movimento.

Destarte, a roda representa o trabalho psicopedagógico do GMB, um realocamento psicológico que prepara o terreno para que a mobilização política possa ser semeada, agências que devem estar sintonizadas com a totalidade e o *ethos* amazônico, encantando e articulando resistências ativas com as classes populares, o que inclui a participação dos homens cuja cooptação pela cultura patriarcal é uma das principais estratégias de genocídio impostas pelas tríplexes opressões de raça, classe e gênero.

A intelectual pública reconhece a importância de incluir o público masculino no cerne dos diálogos de enfrentamento à desigualdade de gênero e à violência contra a mulher. No entanto, devemos perguntar: de que homens estamos falando?

Mara Viveros Vigoya e Oyèrónké Oyěwùmí aprofundam esta temática de modo magistral. As masculinidades têm cor e necessitam ser debatidas. Algumas comunidades africanas têm demonstrado a eficácia que a realização de rodas de conversas com os homens resultaram em significativa diminuição dos índices de estupro e de feminicídio em muitos países do continente.

Os homens negros constituem a maior parcela da população carcerária no Brasil, sendo os principais alvos da violência policial cotidiana. É imprescindível que as ações voltadas para o combate à violência contra as mulheres estabeleçam uma interface com o adoecimento psíquico associado às masculinidades negras e indígenas. Outros caminhos políticos, epistemológicos e sociais que ignoram tais questões já demonstraram que não possuem fôlego para estancar os assustadores índices de mulheres que são vítimas de femicídio diariamente em regiões como a Amazônia.

Aya continua:

Então dentro do GMB a gente traz a questão forte de gênero, a gente traz a questão ambiental, o nosso projeto ‘Quintal Vivo,’ ampliando cada vez mais para outros quintais para além do quintal do GMB, e para além de cuidar de plantas, como a gente trouxe as nossas ancestrais e bruxas que foram queimadas não só porque cuidavam de plantas, mas porque conheciam o poder delas, **então estamos lutando contra toda uma indústria farmacêutica.** Então, quando a gente desenvolve esses projetos, a gente traz nas nossas oficinas, nos fuxicos de quintais essas temáticas. **A saúde do nosso corpo, a saúde mental, com as plantas e a visibilidade e valorização dos conhecimentos das nossas ancestrais, das nossas mulheres do passado, a gente trazendo para hoje, fortalecendo a nossa luta e reconhecendo o que veio antes da gente** [grifo nosso] (AYA).

Simultaneamente, e não linearmente, ao trabalho psicopedagógico das rodas há projetos inclinados para um exercício de reparação histórica da ciência e de valorização cultural das comunidades ancestrais em meio à sua relação com o cultivo e utilização de plantas alimentícias e medicinais amazônicas.

Embora não mencione diretamente a problemática racial, a sistematização e compartilhamento de conhecimentos medicinais e agrícolas ancestrais denunciam os crimes ambientais que violam a dignidade das comunidades tradicionais e periféricas

na Amazônia. Ou seja, conhecimento é poder! E tal projeto estimula a sistematização e o aprofundamento dos conhecimentos sistematizados sobre a terra a partir das sabenças.

Os problemas decorrentes do avanço do agronegócio, dos latifúndios improdutivos e do uso abusivo de agrotóxicos são inúmeros. Podemos destacar dentre eles a insegurança alimentar e nutricional que se agravou nos últimos 4 anos por conta de uma série de políticas racistas e reacionárias que desarticularam importantes plataformas de participação política, revelando a face perversa de um fascismo eurobranco e seus (im)pactos com ações de extermínio de aldeias, quilombos e comunidades tradicionais.

O sequestro de frutas, legumes e hortaliças orgânicos que recheavam as cestas básicas e a faziam parte dos cardápios escolares levaram a um aumento do consumo de alimentos ultraprocessados, constituindo uma atmosfera epidêmica de doenças crônicas como o diabetes, a hipertensão e o câncer, além de enfermidades que comprometem a saúde reprodutiva das mulheres.

Aya enfatiza que as ações agroecológicas focam no fortalecimento da saúde mental. Tais processos de adoecimento estão associados à mais-valia cultural e ideológica e ao racismo cultural. Portanto, não faz sentido falar em bem viver, florestania e justiça social e cognitiva sem passar pelo racismo estrutural e o seu rastro de destruição espalhado pelo território amazônico.

Tal adoecimento psíquico leva muitas mulheres a procurarem o GMB. Por isso Sankofa e Artemia também elencam o exercício de escuta como o alicerce mais significativo da organização.

Dentro do trabalho do GMB, pelo tempo em que já estou lá e tenho participado de muita coisa, o que eu acho mais importante e o **carro-chefe do GMB é a escuta**. Eu acho que a escuta é muito importante para o ser humano, porque [...] **quantas pessoas precisam ser escutadas e não são escutadas? O maior mecanismo desse processo são as rodas de conversa. Porque na roda de conversa está todo mundo junto e misturado ali, né? As pessoas vão fazendo o seu relato, o seu recorte. O grupo que dá condução ao processo se veste de uma igualdade. Brancos, negros, indígenas, todo mundo que faz parte se veste de uma igualdade. E quando a gente chama as pessoas para fazer uma oficina, a gente sempre tem essa preocupação, esse perfil de quem a gente vai chamar**. Eu acho que até então o GMB está cercado muito nisso, no perfil dos oficinairos que têm ido acompanhar as rodas, as oficinas dentro do GMB, observar esse perfil. Acho que a gente tem acertado muito nisso, uma grande assertiva do grupo de Mulheres Brasileiras nesse sentido [...] [grifo nosso] (SANKOFA).

A roda era um sonho dentro do GMB [...] eu tentava sozinha, vinha trazer as mulheres... qual era o meu objetivo quando eu pensava na roda

de conversa com as mulheres? **Era de ouvir essas mulheres, de escutá-las, de ajudá-las.** Porque como eu consegui sair do jeito que eu estava, e não me afundei, [...] naquele momento eu já era uma pedagoga, eu já tinha ido para vários lugares e sem perder o foco, com os pés no chão, com a minha família, meus filhos, e a sociedade. **Até hoje eu sou diretora de um departamento, mas eu só me sinto bem se eu estiver com o meu pé aqui no GMB.** Eu já fui administradora desse distrito, mas eu nunca deixei o GMB. Já fui para a política, mas nunca abandonei [...] quando houve a possibilidade de vender a casa do GMB, eu fiquei desesperada, até disse que ia para Cotijuba. Eu já estava me acostumando a viver sem o GMB e me aproximei do MIB-Movimento de Mulheres das Ilhas, depois que eu ajudei a fundar [...] na verdade, o GMB surgiu dessa minha visão de mundo e uma coisa: não quero que aconteça com outras mulheres o que aconteceu comigo. Então a gente precisa criar um movimento para falar, debater sobre as mulheres e tudo mais (ARTEMIA).

“Quantas pessoas precisam ser escutadas e não são?” A indagação de Sankofa espelha uma historicidade Amazônida lavrada pela adaga do racismo estrutural que tentou invisibilizar mais da metade da sua população e toda a sua diversidade pelo fato de divergir da imagem e semelhança do eurocentrismo.

Não há como negar que a história da Amazônia foi documentada pelo supremacismo branco, sendo a medula de um revisionismo histórico perverso, mas que não consegue adejar os processos de reparação histórica que ecoam a partir das vozes das comunidades tradicionais que têm na metodologia das rodas, que consideramos uma oralvivência, o seu alto-falante.

Toda diversidade amazônida destacada por Sankofa, mormente as culturas e identidades indígenas e afro-brasileiras, mostra que as estruturas bélicas, militares e econômicas colonialistas são apenas uma das inúmeras formas de organização educativa, política e filosófica da sociedade amazônida.

Afrocentristas acreditam que a alma de um povo está morta quando não pode mais respirar seu próprio ar cultural ou espiritual, falar sua própria língua, e quando o ar de uma outra cultura parece cheirar mais doce. Afrocentristas afirmam que povos africanos nos Estados Unidos, no Caribe, no Brasil, na Colômbia, na Jamaica, em Cuba, no Haiti e na África devem recuperar um sentido de posição de sujeito dentro de sua própria história para afirmar a agência em um sentido individual e coletivo (ASANTE, 2016, p. 15).

Complexos antirracistas e anticolonialistas como o quilombismo e o bem viver não fazem parte de um passado obsoleto, garantido a vivacidade, as inteligências e a perenidade de linhagens através da propagação de inúmeras gerações.

A reparação histórica por meio de sua laboração permite às comunidades ancestrais amazônicas a realinharem as articulações comunitárias que foram corroídas pelo racismo. Muito mais do que a discriminação pela cor da pele, a violência racial sequestra os projetos de vida, a autoestima e as identidades das populações não brancas.

A escuta e seu aquilombamento fomenta práxis históricas que são a ferramenta da consciência, possibilitando aos povos tradicionais amazônicos a oportunidade de desvendar os enigmas da opressão impostos pela ideologia do branqueamento.

Estamos falando de um processo educativo político e antirracista onde não apenas há a aquisição crítica e aplicação conhecimentos frente aos desafios que se desenham na realidade destes povos como também o fortalecimento de um posicionamento intelectual, construtivo e criativo de produção de uma ciência avessa ao tecnicismo, dogmatismo e ao absolutismo, caminhando “ombro a ombro” com seus saberes organizados através das vivências ancestrais, culturais, sociais e políticas.

No mesmo leme, Artemia também manifesta a sua ode às rodas do GMB. Interpretamos que os ciclos de violência por elas vivenciados desde a infância levaram-na a compreender que é preciso engendrar estratégias de acolhimento e redes de proteção para mulheres que são constantemente ameaçadas de morte e estão detidas em relações afetivas extremamente nocivas.

A fundação e o foco em fortalecer cada vez mais o movimento ressignificaram as vidas de Artemia e de Sankofa e, agora, impulsionadas pelo compromisso ético e político de retirar outras pessoas em condição de vulnerabilidade das estatísticas de mortalidade não medem esforços para que a organização popular se espalhe cada vez mais pelo corpo-território amazônico.

Estamos diante de mulheres que conhecem como ninguém os riscos e o comprometimento que um engajamento político em defesa dos direitos humanos exige, pois construíram, a despeito de todas as cóleras que a tríplice opressão de raça, classe e gênero acarreta, biografias arrebatadoras que desafiam o perigo da verdade única das historiografias brancocêntricas.

Fazendo um sobrevoo sobre as suas narrativas de vida entendemos os motivos que levaram o GMB a não se contentar apenas com as rodas de conversa na árdua incumbência de contribuir para minorar os índices de violência na Amazônia, partindo para táticas de resistências ativas. Assim surge o PROVITA:

O GMB entra no PROVITA assim: o GMB é muito conhecido nessa história da transparência, dos direitos humanos, da nossa luta e tudo mais... porque eu sempre estive tudo por aí, eu era do SDDH desde muito tempo e conhecia muita gente do movimento. Quando a SDDH resolveu devolver ao GMB, nós fomos procuradas por três mulheres de lá, técnicas, que disseram para nós que a gente deveria concorrer lá [...] a gente foi sentando, foi conversando [...] e aceitamos a concorrer, disputamos com o MMCC, e passamos, foi assim que a gente foi parar no PROVITA [...] (SANKOFA).

Tal programa, cuja atual gestão é assumida pelo GMB, após aprovação em um processo seletivo, só existe porque há um descumprimento por parte do poder público com relação à garantia da integridade das comunidades ancestrais que vivem na Amazônia. Dito de outro modo, não há dúvida de que existe uma política pública abrigada sob o guarda-chuva de um estado neoliberal disposta a incitar o extermínio de homens, mulheres e crianças que não conhecem as quiméricas benesses do liberalismo, mas a crueldade do escravismo.

Contudo, tais ações genocidas são estioladas pelas articulações encabeçadas pelo GMB com outros movimentos como o MST, Comissão Pastoral da Terra-CPT, comunidades originárias, de modo que o PROVITA assume a escolta da agência destes movimentos sociais na Amazônia ao assegurar a proteção de lideranças, militantes e defensoras/es dos direitos humanos que são constantemente ameaçadas por empresários e latifundiários cujas atividades ilícitas são balizadas pelo próprio estado.

Em um território de dimensões continentais como a Amazônia, onde o extermínio das comunidades negras, indígenas e periferizadas é a única política pública que a população conhece, Artemia deseja que as rodas saiam do quintal da sede do GMB e navegue pelos rios da Amazônia:

Mas eu acho que tem uma coisa que nós não temos avançado muito é essa questão da nossa roda. Nós paramos um pouco, a gente precisa avançar. A gente estava indo bem, mas faz um tempo que a gente não vai para fora, a gente fica rodando aqui. **A nossa roda precisa sair daqui**, porque a roda não é só uma roda. Ela não fala só da situação da mulher, **ela fala da situação da mulher dentro daquele contexto que ela tá vivendo**. E tu deixa **naquela comunidade uma ‘faisquinha’, das mulheres continuarem a discutir sobre o problema lá na comunidade delas. Discute a violência, mas ela fica também com a visão de discutir a política pública da área dela, da cidade, do município dela** [grifo nosso] (ARTEMIA).

A organização popular, ainda que esteja situada em um bairro periférico da região metropolitana de Belém, compartilha do sentido gonzaleano de geografia epistêmica,

procurando encadear relações político-pedagógicas com múltiplos movimentos de mulheres espalhados pelo corpo-território amazônico.

Nesse sentido, interpretamos que Artemia almeja que o GMB faça parte do conteúdo global do *ethos* amazônico, levando as mulheres a transformarem os seus afetos, percepções de mundo através de um exercício de realocamento psicológico de suas consciências. Que deixa a “faisquinha,” ponto de partida para um projeto de valoriz[AÇÃ] cultural e inserção ativa nas tramas geopolíticas da Amazônia.

Ao compartilhar a sua história e escutar o público feminino amazônico em sua diversidade, distante de uma ótica superficial e fragmentada, a intelectual pública quer provocar as mulheres a pensar em seu adoecimento psíquico a partir do escopo da totalidade.

A fundadora do GMB coloca a sua biografia à disposição das mulheres amefricanas, para que se reorientem psicologicamente ao conhecerem a sua história de vida, encorajando-as a se libertarem de uma espiral de violências, de modo a inspirar lutas e insurreições tal como Maya Angelou despertou em Sankofa e Domitila Chungara em Artemia.

Ainda segundo a intelectual pública:

A roda não é só para falar da violência contra a mulher [...] fala isso, contextualiza como ela pode se impor dentro disso, ela expande as pessoas a saber, as pessoas querem conhecer, porque ela realmente tem uma coisa muito peculiar nesse debate que não é uma roda pela roda. **É uma roda que deixa a comunidade refletindo, mas não é refletindo apenas porque que tu estás triste, pela violência** [...] que tu precisas falar mais... mas ela te deixa levantar os pontos do porquê tu tem que falar mais, porque tu tem que participar mais, que tu vai contribuir para levantar outras mulheres. Então essa cadeia, essa roda [...] **além de que tu tens uma junção de saberes e conhecimentos e isso é fantástico.** A roda tem isso. Assim como ele te diz a cura de algumas coisas [...] as mulheres falam... qual é a coisa mais legal que eu acho da roda? É o incentivo da gente fazer com que a mulher fique curada sem tomar remédio. Sem os remédios dos CRAS, essas pílulas do CAPES porque a mulher já está ficando pirada... tu vais tirando a mulher desse foco e vai cuidando mais da saúde dessa mulher e vai devolvendo e melhorando a vida dela. Ela vai ficando bem. Porque quanto mais ela toma remédio, mais ela adocece. Muitas mulheres me ligam e procuram. E hoje eu estou em um trabalho que eu estou me tolhendo de muita ajuda que eu posso fazer [...] **eu vivo de me preocupar com a vida dos outros** [grifo nosso] (ARTEMIA).

Estamos diante de uma veemente metodologia de oral vivência de uma liderança de um movimento social amazônico que reconhece ser impossível deter as engrenagens

do fogo, suor e sangue que devastam a Amazônia combatendo o feminicídio apartado da totalidade. O enfrentamento à violência contra a mulher também implica em compreender a atmosfera educativa, econômica, política e social que flerta com o fascismo.

Em nossa interpretação, a análise que Artemia faz sobre as metodologias das rodas de conversa aponta para uma simultaneidade entre o realocamento psicológico, refinamento léxico, reparação histórica e agência que culminam em uma diretriz educativa pautada na valorização cultural ameficana-amazônida, descrita, desvelada e traduzida pelos preceitos filosóficos educativos *Kawaidas*.

O realocamento psicológico não apenas é vivenciado pelas mulheres em situação de violência, mas por toda sua comunidade. São movimentos, aldeias e quilombos que encontram na luta política a cura para as suas enfermidades psíquicas e fisiológicas.

Como aponta Malheiro (2022), estamos falando de uma população que corresponde a mais de 50% do território brasileiro, 5 milhões de quilômetros de floresta sob o sol, 40 bilhões de árvores e 20 trilhões de água que são produzidos em meio a uma Amazônia que se encontra em uma encruzilhada civilizatória. Dilema que só terá fim quando os paradigmas e as pedagogias amazônidas forem legitimadas.

O exercício de realocamento psicológico proporcionado pelas rodas não apenas fortalece a autoestima e a restauração de suas estruturas emocionais fragmentadas pelas múltiplas violências físicas e simbólicas como também aponta o espelho d'água imposto pelo supremacismo branco que eclipsa as águas turvas que são as histórias contracoloniais de enfrentamento às violações coloniais.

Parafraseando Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982) e suas cirúrgicas provocações a respeito das hierarquias raciais que se manifestam na cartografia das grandes megalópoles, podemos dizer que nas Amazônias, as palafitas e periferias fazem as vezes das senzalas, os burocratas dos grandes latifundiários representam os capatazes e fazendas e polo agroindustriais, sistema nervoso central da economia racista e ecocida, são a fiel representação da casa grande.

As memórias referentes aos quilombos, mocambos e grêmios são acionadas em meio aos diálogos fomentados pelas rodas. Não há dúvida de que se trata de uma resistência passiva, onde uma ciranda de culturas, conhecimentos e pedagogias circulam, metodizando a capacidade de articulação política das comunidades ancestrais.

Aya também comenta sobre tais processos estimulados pelo GMB:

[...] **então a gente questionava as coisas que não aconteciam e como é que a gente queria que acontecesse.** Então a nossa atuação nos conselhos, seja de saúde, educação, transporte, habitação... todos a gente tentava fazer a preparação de conselheiros e conselheiras para que a gente atuasse de forma mais qualificada para propor e fiscalizar as políticas públicas, assim como até hoje a gente tenta atuar nos espaços. **Continua esse processo das conferências, as conferências têm os conselhos e tem os eixos temáticos das conferências para estudar, preparar e propor e fiscalizar políticas públicas, nessa lógica** [grifo nosso] (AYA)

Assim, três esferas se fazem presentes no corpo-política do GMB: a) o contexto histórico, político e social em que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvem; b) a oral vivência, escuta e diálogo enquanto instrumentos de uma pedagogia amefricana construtiva e criativa; c) a reparação histórica e a valorização cultural, verdadeiros ingredientes que negritam a escolha dos conteúdos de ensino e aprendizagem, reconhecendo que os conhecimentos amazônicos constituem o patrimônio socioculturais arquitetados pela humanidade.

A metodologia das rodas atinge um importante alvo: a patologia do branco na Amazônia. Indo na contramão de inúmeras teses que pululam no miolo das ciências sociais, o suposto atraso educativo, econômico e político na Amazônia não é fruto da incultura de seu povo, mas de políticas escravistas, brancocêntricas e neoliberais que concentram as riquezas nas mãos de uma minoria.

Iansã também enfatiza as rodas fomentadas pelo GMB:

A articulação ocorre através de oficinas, de encontros. Porque como o nosso estado é muito grande, fica difícil que essas mulheres participem do grupo aqui na cidade. Surgiu uma grande coisa na nossa vida que foi a roda de conversa [...], uma coisa muito boa e que veio fortalecer mais o grupo. Então, é através dessas conversas, das rodas de conversas, que as mulheres vão se inteirando, vão sabendo mais do grupo do GMB. Então, para a gente alcançar essas mulheres, eu acredito que como surgiu o grupo do GPA através de cursos, **que também a gente possa se fortalecer através dos cursos e das rodas de conversa**, para falar que o GMB não trabalha só com a mente, mas também com a saúde da mulher e a produção de bijuterias e artesanatos e a costura também [grifo nosso] (IANSÃ).

Por isso não há como debater desenvolvimento sustentável, agroecologia e biotecnologia sem a desnaturalização do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento. A abjuração histórica das populações negras e indígenas cumpre o importante papel de reconectá-las às representações sociais e atividades psíquicas

saudáveis, reacendendo práticas psicossociais, pedagógicas e políticas que proliferam uma autonomia epistemológica, reclamando a restauração de suas humanidades.

Apesar da ampliação do acesso de pessoas negras e indígenas em espaços de poder como as universidades e a política institucional, a patologia do branco, o supremacismo branco ou o contratualismo racial são responsáveis pelo fato de tal participação ainda ser minoritária e discriminatória.

A partir do momento em que as populações não brancas compreendem os efeitos de tais (im)pactos caucasianos em suas existências, transformam as suas posturas investigativas/didatas, pedagógicas e políticas, procurando tecer táticas de resgate de uma cientificidade perdida por conta dos espólios intelectuais promovidos pelo supremacismo branco.

Nesse rumo, para Sankofa, é indeclinável estimular no GMB processos pedagógicos que em nossa interpretação estimulem especificamente o refinamento léxico e a reparação histórica da ciência e da cultura, a exemplo da leitura:

o que não pode faltar [no GMB] é o momento de estudo, se aprofundar naquilo que você precisa saber. Seja de mulher trans, seja de mulher negra, seja mulher de um modo geral, fazer uma leitura, mas não esporádica. Tendo o momento de leitura, mas de *feedback*. Eu tenho um trecho para ler hoje, eu defino o que eu vou ler e depois eu vou trocar a informação do que eu li (SANKOFA).

Sob o ângulo apresentado da intelectual pública, a organização popular ainda realiza poucos momentos de estudo. Dedicamos uma boa parte deste texto a enfatizar a importância da formação cultural e científica para as aldeias e comunidades afrodescendentes e ela deve ser uma prioridade do movimento.

A investigação autodidata, a leitura comunitária e a oral vivência nos possibilitam compreender a verdadeira origem das teses filosóficas propagadas por Sócrates, Platão e Aristóteles, cujo epicentro paradigmático não é a Europa, mas a geopolítica do conhecimento africano.

George James faz uma acusação incisiva contra o surgimento grego da Filosofia, contra os “saberes” destinados aos pré-socráticos, até mesmo a Sócrates, Platão e principalmente Aristóteles (O filósofo) com sua gama de escritos sendo questionados. A vida egípcia era uma travessia de virtudes e tais virtudes estão presentes na Filosofia de Platão, o grande problema é o não reconhecimento de sua fonte de inspiração, os africanos. Por que a história da Filosofia e seus interlocutores insistem em invisibilizar a contribuição do continente africano na cultura da humanidade. (PONTES, 2021 p.235).

Temos a oportunidade de cotejar em que momento as biografias de Osíris, Ísis e Athor, que fazem parte da espiritualidade africana, foram embranquecidas, sequestrados e se tornaram os pilares arquetípicos das religiões judaico-cristãs.

Também podemos constatar que os primeiros habitantes da América do sul foram grupos humanos oriundos da África que chegaram pelo estreito de Bering. Na mesma toada, abrindo as trilhas do exercício de reparação histórica correspondente ao período colonização, averiguamos com espanto que expedições africanas aportaram em nossas terras muito antes das violações consumadas pelo velho mundo europeu pelo lado de cá.

Como qualquer ação política, pedagógica e cultural que enfrente o supremacismo branco, há uma diretividade, um método a ser seguido, ainda que (re)construtivo, criativo e crítico, como o grupo de leitura proposto por Sankofa:

Eu fiz parte de um grupo chamado biblioteca Vagalume, ela tem sede em São Paulo. A gente escreveu um projeto [...] a biblioteca Vagalume chegou até nós porque a gente descobriu o edital [...] a gente se sentou a escrever esse projeto. A biblioteca Vagalume funcionou por três anos aqui em Belém e funcionava todo final de semana, passou de casa em casa [...] depois ficou decidido que ia ficar só no MST, não ia ficar mais em Belém. Então era um projeto de mediação muito bom. As assembleias eram todas no Emaús, as formações eram todas no Emaús, tinha muita formação, **e a gente trabalhava a leitura, mas era a leitura comprometida.** Tinha o momento de leitura deleite, que era a leitura pelo prazer de ler, e tinha o momento de leitura comprometida, **onde as pessoas iam fazer a leitura de forma comprometida e depois tinha o momento de socialização daquela leitura.** Então nesse contexto de leitura é que eu penso em um projeto de leitura para o GMB e para o grupo político [...] eu sonhei com esse formato de estudo, só que até hoje não aconteceu [grifo nosso] (SANKOFA).

No decorrer de nossa amefricanografia que resultou no relatório desta pesquisa, concorreremos a um edital lançado pela Casa Sueli Carneiro destinado ao apoio e à assessoria de grupos de estudo e fomos contempladas. O projeto terá início no segundo semestre de 2023, viabilizando a concretização do sonho de Sankofa e de um processo de ensino/pesquisa afrocentrado/mulherista/feminista mais articulado.

A valorização cultural, o refinamento léxico e a reparação histórica estão agarrados a uma bibliografia de intelectuais negras ou de pesquisadoras/es não negras que enfrentem e questionem os privilégios de sua branquitude, assumindo uma prática antirracista de fato.

Por isso, optamos por uma amefricanografia *Kawaida*, que seguindo os preceitos do *giri-so* onde opções teóricas não supremacistas são a sua assinatura, permitem-nos

dialogar de modo respeito, humano e horizontal com as biografias, pedagogias e lutas protagonizadas pelas mulheres do GMB.

Nesse sentido, ser uma intelectual pública é fazer dos seus títulos acadêmicos e do seu saber fazer da experiência plataformas de participação popular, garantido agências comunitárias, através do fomento de atividades intelectuais que construam conhecimentos de forma crítica e criativa.

Por isso, para Iansã, o GMB é capaz de mobilizar mais mulheres:

O GMB é poderoso, e para ele se fortalecer mais, a gente precisa de mais mulheres. Por exemplo, a gente sabe muito bem que tem mulheres que ficam nas suas casas, se lamentando [...] mulher não é para ficar só na beira do fogão esquentando barriga, mas, assim, isso fica só na voz de algumas. Então para que essa nossa fala, nosso grupo se fortaleça, que essas mulheres que “ficam lá em casa” só cuidando dos filhos, do marido e de casa viesse também ajudar, ficar junto conosco, para as nossas lutas, **porque a gente só consegue as coisas falando o que a gente quer, o que a gente sente. Ninguém vai saber se dói algumas coisas em ti se tu não falar. Então a gente tem que abrir a nossa boca, a nossa mente mesmo para a gente ir para a rua, fortalecer o grupo, porque é o grupo de mulheres....** [grifo nosso] (IANSÃ).

Iansã indica que o GMB precisa mobilizar mais mulheres. Em um bairro localizado na periferia de uma região metropolitana, as ações de aquilombamento impulsionadas pelos movimentos sociais encontram muitos percalços, colocando em relevo a considerável presença das igrejas neopentecostais que se proliferam em casa esquina.

Estamos falando de uma realidade que parece estar deslocada dos equipamentos de última geração provenientes da globalização tecnológica cuja moldura é a sociedade em rede, mas que paradoxalmente exclui milhares de pessoas que, se não desfrutam dos mínimos recursos para fazer as três refeições diárias, tampouco conseguem alcançar a estrutura cibernética e comunicativa necessária para se manterem informadas.

Em meio a esses feudos dispostos em um território de dimensões continentais e [des]envolvido, como diz Malheiro (2020), ” a única fonte de comunicação acessível a essas mulheres são as pregações das autoridades protestantes que têm como pano de fundo “uma teologia da prosperidade.” Em resumo, Iansã está relatando-nos uma situação clássica de desagência.

Por isso é necessário fortalecer a comunicação ancestral, o corpo a corpo, o olho no olho, as pesquisas socioantropológicas nas esquinas, becos e vielas.

Como apontam as/os biógrafas/os de Lélia Gonzalez, a filósofa gostava de peregrinar pelas cernias e quadras das escolas de samba e dos bairros periféricos, procurando conversar com as trabalhadoras domésticas e com mulheres em situação de vulnerabilidade social. Ou seja, combater o mentecídio imposto por uma teologia a serviço do fascismo é uma tarefa amefricana.

Os movimentos sociais devem fomentar ações políticas e pedagógicas que permitam que ofereçam às classes populares ferramentas para traduzir a “caixa branca do supremacismo,” mostrando que o opressor tem uma cor, classe e religião. Por isso os processos de mobilização e formação devem ter como pano de fundo o debate uma matriz analítica interdisciplinar.

Em vista de colossais adversidades, Ajá considera ser fundamental um exercício de autoavaliação e de sistematização de experiências:

O GMB, por ser um movimento de mulheres e ter umas 5 jornadas de trabalho, **acaba que a gente não consegue dedicar um tempo para uma avaliação adequada, de qualidade e sistematização das nossas experiências...** isso é uma falha muito grande do GMB e que já fez muitas mulheres se afastarem de forma muito negativa, porque saíram sem poder falar porque estavam se afastando. E saíram descontentes e machucadas [grifo nosso] tentamos conduzir um processo de escrita coletiva para que a gente pudesse incluir essas mulheres e elas se sentissem capazes de escrever, o que elas querem realizar e que elas tivessem a experiência de coordenar um projeto. Acontece que poucas mulheres aceitaram se envolver nesse processo de escrita porque é muito doloroso para a maioria das mulheres da periferia [grifo nosso] (AJÁ).

Nas páginas finais do livro “Primavera para as rosas negras,” Lélia Gonzalez realiza uma lúcida reflexão sobre os sacrifícios que experimentou para poder se dedicar aos movimentos sociais e parece-nos que Ajá vai nesta direção. Gerenciar conflitos emocionais, pensamentos divergentes, distintas tonalidades de interpretação da luta política e os contrastes culturais é uma tarefa da qual o movimento não pode se esquivar.

A princípio, enquanto ainda patinávamos na tentativa de dar os primeiros passos investigativos para abrir as trilhas de nossa amefricanografia, acreditávamos ingenuamente que o maior retorno de nossa pesquisa para as mulheres que fazem parte da organização popular seria a produção de materiais didáticos. Uma leitura que, neste momento final da investigação, percebemos que foi equivocada e tecnicista.

À medida que submergíamos nos confins do GMB, escavando suas pedagogias, os perfumes da intuição que abraçam as suas sabenças, as conversas ancestrais com as

intelectuais públicas, fazendo um inventário dos atritos, dificuldades de comunicação, dos diálogos truncados e dos corpos agoniados e em movimento que verbalizam mais do que a própria fala, entendemos que o Grupo de Mulheres Brasileiras merece e precisa de uma produção que sistematize, registre e propague as suas experiências. Um livro de memórias e de reflexão crítico-científica sobre as suas teorias e práticas pedagógicas.

A organização popular é tragada por uma rotina de intenso trabalho. Algumas mulheres, a exemplo de Sankofa, Iansã e Artemia, são detentoras de uma energia sobrenatural. Só ela explica o fato de darem conta de uma enxurrada de compromissos diários, sacrificando as suas rotinas pessoais para tratar das atividades políticas e educativas que envolvem o GMB, cuidar da sede do movimento e ainda atender inúmeras mulheres que estão famintas, violadas ou em situação extrema de vulnerabilidade econômica.

Outras, ao manifestarem e praticarem o afã de mergulharem na militância terminam por também esboçarem um pedido de socorro, pois estão exaustas, experimentando esgotamento físico e mental, seja pela exploração que experimentam enquanto trabalhadoras domésticas, seja pela carestia de serviços de saúde, além de diversas intempéries. Há sentimento de insulamento que as invade permanentemente e que só o aquilombamento é capaz de curar.

São mulheres que aprendem a lidar com as suas emoções, sentimentos e ansiedades enquanto amparam outras ainda mais machucadas, participando de plenárias, e engrossando diuturnamente as fileiras das inúmeras marchas que se avolumam com o intuito de cobrar das autoridades governamentais condições mínimas de educação, moradia e transporte para as suas comunidades.

Os efeitos do racismo e da misoginia em sua psique as transformam equivocadamente nas vilãs da vez, nas “criadoras de caso,” nas histéricas, mas só elas sabem e sentem a solidão que a tríplice opressão de raça, classe e gênero provoca. Estar e fazer parte de um movimento social demanda uma energia incomensurável.

Diante desta história reparadora, que se faz e refaz perenemente, estas intelectuais públicas não necessitam ser tuteladas, analisadas ou enquadradas a manuais prescritivos eivados de lições sobre como ser uma feminista exemplar.

Querem e necessitam de diálogos com os referências teóricos, mas também de mulheridades que não separem o trabalho intelectual do manual, sendo capazes de debater sobre questões complexas e teorizar criticamente os fenômenos que brotam do cotidiano amazônico ao mesmo tempo que colaboram com a limpeza da casa, a manutenção do

quintal, contribuindo para o processo de elaboração de projetos e relatórios, participando coletivamente de Fóruns e plenárias e o mais importante: que se somem ao processo de fortalecimento das ações de ensino e aprendizagem do movimento de modo a propagar uma ciência robusta, crítica e que tenha sentido para estas mulheres.

Nesse sentido, tanto para Aya quanto para Artemia, o GMB precisa fortalecer as suas conexões com as Amazônia:

Eu acredito que o GMB precisa se fortalecer mais nessa articulação de redes e fóruns locais, regionais, nacionais e a nível internacional por dentro desses. Precisamos atuar mais fortemente nessas redes, retomar essa articulação. A nível local nós estamos nos articulando com o fórum de mulheres e por dentro do Fórum com a AMB. Então está assim, na minha avaliação, atuando pouco, a gente precisa fortalecer mais a nossa atuação nessas redes, nesses espaços. **A gente está se articulando com o MST, Fórum de Mulheres, mas e o FAOR? Nós, o movimento de mulheres a nível de Amazônia, pode retomar o FAOR [...] que está parado, e é de suma importância para pelo menos os 4 estados da Amazônia oriental [...] eu participava dentro da AMB da frente da justiça ambiental, nunca mais eu fui, desde 2014 [...] então o GMB precisa fortalecer as participações nesses fóruns e redes, que é para ampliar o nosso debate, conhecimento, qualificação... fortalecer a nossa luta com conhecimento também. O GMB está na executiva do FAOR há muitos anos. O GMB saiu em 2015, eu lembro que eu ainda ia às reuniões do FAOR [...] o movimento é cheio de altos e baixos, as redes, os Fóruns, a gente vive à força dos participantes, das pessoas que acreditam na luta, de projetos para garantir as despesas de atividades, para estar presente [...] para manter as redes articuladas, ainda mais quando precisa realizar encontros a nível de estado, de um município para outro então não é fácil. E com isso tudo a gente vai fortalecendo as redes, atuando em rede para estar firme e forte, com qualidade também, na atuação frente a exigir políticas públicas nos governos municipais, estaduais e federais [grifo nosso] (AYA).**

Artemia concorda também concorda que as articulações devem ser fortalecidas, mas foca mais nas relações internas da organização.

Agora uma coisa que nós precisamos fazer aqui: encantar outras mulheres que são do GMB. E quando eu digo encantar outras mulheres que são do GMB, são as mulheres do GPA, porque antigamente elas vinham para o GMB e depois iam para o ateliê... e isso não é legal, **porque ela não consegue ver a visão além do dinheiro [...] construir [...] a história do GMB se mistura com as das mulheres lutadoras do Benguí [...] várias mulheres que vieram para cá. A gente precisa pegar as mulheres da roda, que querem se desvencilhar da dependência do marido e possam vir para cá [...] E a gente não pode ficar só aqui. A gente tem que ter gente que cuida daqui e gente que cuida lá de fora [grifo nosso] (ARTEMIA).**

A reflexão de Aya avalia que o movimento deve planejar, dirigir e tonificar as suas ações políticas, levando em consideração a totalidade do *ethos* amazônico. Em resumo as convergências entre as comunidades tradicionais e os múltiplos *coletivos* amazônicos é o ingrediente principal das agendas anticolonialistas e antirracistas.

O panorama Kawaida *bolo-so*, isto é, que leva em consideração as complexas relações entre o local e o global, mostra que apesar de nos determos às especificidades que constituem o mosaico de lutas encabeçado pelo GMB, realizar uma amefricanografia desta organização popular é sinônimo de um exercício de mapeamento das escalas pedagógicas insulares de múltiplas singularidades de um mesmo território tamanha é a capacidade de capilaridade política e epistemológica que o movimento apresenta, colocando-se na atualidade como um dos principais rostos das lutas das mulheres na Amazônia.

Todavia, a ampliação de redes que podemos chamar de Atlântidas-Amazônidas e que são tecidas pelo GMB tem no fortalecimento de suas articulações internas a sua coluna vertebral. Se o aquilombamento do movimento estiver enfraquecido, a sua capacidade de espraiamento também é ameaçada.

Há duas óticas que descodificam o GMB: uma interna e outra externa, mas complementares, pois constituem um panóptico singular da geopolítica que se faz nas ruelas das periferias e nos leitos dos rios que cruzam as Amazônias.

Para Sankofa, Artemia é a timoneira do movimento:

Nós temos dentro do GMB uma pessoa que é ímpar. No dia em que ela se for, eu fico pensando: quem será, quem irá assumir no dia que ela se for? **A gente tem uma pessoa ímpar no processo de articulação que é a Artemia** [...] como o GMB tem acento em várias outras organizações diferentes, indígenas, quilombolas... esse processo de articular, da gente ter acento em várias outras organizações, não se torna difícil [...] porque as entidades onde a gente tem acento também compartilham desse mesmo pão que alimenta o nosso corpo, alma e desejo, nosso crescimento. **Por isso eu creio que não se torna pesado, mas a nossa grande articuladora é a Artemia** [grifo nosso] (SANKOFA).

Em outras palavras, o GMB é um reduto erguido a partir de constantes processos de aquilombamento onde campesinas que sobrevivem da agricultura familiar comercializam as suas mercadorias, tribuna por onde desfilam inúmeras reivindicações das comunidades tradicionais e hospedagem de dezenas de assembleias, fóruns, rodas de

conversar e oficinas que possibilitam que a sociedade civil e as entidades sejam ouvidas pelo poder público.

6.3.4-Os processos de [inter]nacionalização do GMB e a construção de uma identidade única: lute como uma mulher amefricana-amazônida

Neste último tópico da tese, esmiuçamos os elementos culturais e identitários que diferenciam as mulheridades amazônidas de outras populações femininas brasileiras e que conseqüentemente refletem nas suas agendas de lutas, opções teóricas educativas e estratégias políticas e ideologias. Ao mesmo tempo, procuramos fazer um sobrevoo sobre a relação transfronteiriça do GMB com países da América Latina e até mesmo de outros continentes.

Aya faz um compilado do ano de 1995, momento em que ocorreu a IV Conferência Mundial sobre a mulher:

a nível de Belém, a gente já ia se encontrando com outras mulheres que também já trabalhavam a questão da saúde da mulher. A gente começou a trazer para a associação de moradores, porque o GMB ainda não tinha sede. As reuniões, os nossos encontros eram dentro da sede da AMOB. A gente fazia palestras sobre a saúde da mulher, chamava médicas e médicos [...] para falar da saúde... depois, em 1995, quando a gente começou a se articular com outras mulheres [...] Nesse período todo o GMB fazendo debate para fortalecer as ideias sobre o que é a saúde da mulher, a violência contra a mulher, mas na questão da violência ainda era bem fraca a conversa... em 1995, que a gente começou a se articular com outras mulheres a nível de Belém e outros municípios do estado, se preparando para Beijing + 5 que foi em 1995, que era uma conferência mundial das mulheres. **No Pará, a gente conseguiu levar duas mulheres, representando o Pará na delegação das mulheres brasileiras também. E lá se discutia bem mais amplamente o feminismo, o tema da violência contra a mulher** [grifo nosso] [...] (AYA).

O GMB considera relevante tecer diálogos com eventos, agendas e lutas múltiplas que chegam ao movimento através com a era da sociedade global. No entanto, tão importante quanto as articulações transfronteiriças é mostrar ao mundo que existem dois “Brasis,” sendo o lado setentrional ainda visto como o “supermercado do mundo,” cristalizado na ideia de uma economia de fronteira.

Desse modo, não basta que exista uma delegação brasileira, pois ela não representa uma parcela significativa da nação. A presença de mulheres do estado do Pará na comissão brasileira já indicava o protagonismo que o GMB e outros movimentos sociais amazônicos estavam conquistando na esfera nacional.

Aya rememora o ano de 1995, momento histórico marcado pelo reconhecimento das reivindicações ligadas à equidade de gênero como direitos humanos. Separamos alguns trechos da declaração de Pequim rememorados pela pedagoga.

Determinados a fazer avançar os objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz para todas as mulheres em toda parte e no interesse de toda humanidade [...] reafirmamos o nosso compromisso em relação à/ao [...] Construção, com base no consenso e progresso alcançados em anteriores conferências e cimeiras das Nações Unidas -sobre as mulheres em Nairobi em 1985, sobre as crianças em Nova Iorque em 1990, sobre o ambiente e desenvolvimento no Rio de Janeiro em 1992, sobre os direitos humanos em Viena em 1993, sobre população e desenvolvimento no Cairo em 1994 e sobre desenvolvimento social em Copenhague em 1995, **com os objetivos de alcançar a igualdade, o desenvolvimento e a paz** [grifo nosso]

15 - A igualdade de direitos, oportunidades e acesso aos recursos, **igual partilha de responsabilidades na família entre homens e mulheres**, e uma parceria harmoniosa entre eles são essenciais para o seu bem-estar e das suas famílias, bem como para a consolidação da democracia [grifo nosso]

16 - **A erradicação da pobreza, com base no crescimento económico sustentável, no desenvolvimento social, na proteção do ambiente e na justiça social**, exige a participação das mulheres no desenvolvimento económico e social e igualdade de oportunidades e participação total e igual de mulheres e homens como agentes e beneficiários do desenvolvimento sustentável centrado na pessoa humana [grifo nosso]

17 - O reconhecimento explícito e a reafirmação do direito de todas as mulheres de controlarem todos os aspectos da sua saúde, **em particular a sua própria fertilidade**, é condição básica para o seu empoderamento [grifo nosso]

Alguns componentes desse documento histórico parecem não estar afinados com o panorama político, social e económico amazônico. Nesse sentido, devemos elencar algumas inquietações: a) como alcançar a igualdade, desenvolvimento e paz sem problematizar os efeitos nefastos que a violência policial provoca na saúde física e mental das populações negras e em condição de vulnerabilidade, seja no campo ou na cidade?

b) É possível banir a pobreza apenas fomentando um asséptico debate sobre desenvolvimento sustentável sem mencionar o golpe mortal desferido pelo racismo cotidianamente sobre uma população amazônica predominantemente negra? Reconhecer os direitos da flora e da fauna sem ao mesmo tempo problematizar a gravidade de um país que amarra, tortura e viola corpos negros parece não levar o debate sobre os direitos humanos a nenhum lugar.

Destacar a os papeis de gênero nos núcleos familiares em um corpo social cujos lares são predominantemente chefiados por mulheres que perderam maridos, pais e

irmãos para as políticas genocidas executadas pelo próprio estado ou pelos inúmeros homicídios decorrentes de conflitos agrários e de regimes de trabalho análogos à escravidão expressa um proposital memoricídio e descaso a respeito da Amazônia e dos dramas vividos pelos seus povos.

Esquecimentos que são ainda mais agravados quando tocamos na delicada discussão referente à autonomia das mulheres sobre os seus direitos reprodutivos. Um debate que está desconectado de um *ethos* amazônico gravemente ameaçado, cujas fontes hídricas estão contaminadas por uma cachoeira de dejetos químicos que têm provocado uma epidemia de esterilidade nas comunidades negras e indígenas como mencionamos em outras seções.

Ainda que, em nossa interpretação, as agendas de lutas amazônicas não ocupassem o centro dos debates que desfilaram na conferência, o retorno da delegação paraense ao Brasil foi um divisor de águas para a história da luta política do GMB e da Amazônia:

Quando elas voltam, vão fazer debates para dizer como foi a experiência de lá [...] bom, conseguimos preparar a participação das delegadas de Beijing + 5, tem o retorno delas, estamos nesse processo então está na hora de criar uma articulação aqui no estado do Pará para a gente se fortalecer. E que articulação foi essa? O Fórum de Mulheres da Amazônia Paraense onde o GMB se inseriu logo no primeiro ano do Fórum e o Movimento de Mulheres do Nordeste Paraense. Tinham as mulheres das ilhas, Vigia, já tinham algumas mulheres de Santarém também e Altamira. A cada ano que se passava, crescia o número de mulheres e de municípios do estado do Pará participando dentro da rede de mulheres. A gente fazia encontros estaduais de três em três anos. A partir daí, todo ano, a gente fomentava ações de rua [...] **O GMB, dentro do Fórum, trazia essas ações para dentro do bairro do Benguí. Antes era Grupo de Mulheres do Benguí, aí foi em 2003 ou 2004 que a gente mudou o nome de Grupo de Mulheres do Benguí para Grupo de Mulheres Brasileiras.** A gente não queria trocar a sigla porque nós já éramos bem conhecidas [grifo nosso] (AYA).

Consequentemente, a diversidade da mulheridade amazônida começou a sair do anonimato.

Nós nos inserimos nesse processo do Fórum de Mulheres, através da AMB-Articulação de Mulheres Brasileiras em 1995, nessa preparação para BEIJIN + 5 e aí a gente começa a trazer para as reuniões do Fórum mulheres pescadoras, extrativistas, quilombolas, a gente ainda não tinha muita iniciação com as mulheres indígenas, mas a gente vai gradativamente ampliando esse debate [...] eu não sei em que ano foi criado o Movimento de articulação Mulheres da Amazônia-MAMA, então aí era um movimento da Amazônia. Era um movimento bem

maior que o Fórum de Mulheres, então tinham mulheres da Amazônia inteira. Aí a gente já via o debate indígena, quilombola, ribeirinha, agricultora... enfim, somamos a luta do Fórum de Mulheres ao MAMA. Com o tempo a gente se insere no movimento de agroecologia, também tem a marcha das mulheres e traz o debate das mulheres trans, cis, as lésbicas [...] aí vai ampliando... somos muitas nas nossas especificidades de orientação sexual e essas temáticas começaram a vir no movimento **feminista desde 2005 por aí eu já ouvia falar de todas essas diferenças. As mulheres indígenas, quilombolas, negras, trans, lésbicas** e aí a gente inclusive em Belém conversava muito com o movimento de mulheres prostitutas do estado Pará-GEMPAC [grifo nosso] [...] (AYA).

A participação de mulheres Amazônicas em um encontro global depurou os seus olhares para o caráter insular da cartografia amazônica. Ainda que estivessem detidas a uma agenda feminista do norte global, a necessidade de promover intercâmbios, diálogos e traduções das liturgias políticas e culturais do território foi despertada. Era o movimento experimentando um realocamento psicológico orgânico-Kawaida!

Um amálgama de escalas planetárias, nacionais e regionais teceram a vontade de enxergar as entranhas da geografia amazônica, desnudando um cosmo equatorial e tropical, frutífero de racionalidades outras e com potencial inventivo para práticas educativas autóctones.

A gente participa do Fórum de Mulheres onde a gente discute a política das mulheres, das mulheres brasileiras, das mulheres do estado do Pará. Porque a gente participa em debates e conferências e encontros onde a gente tem a nossa voz e a nossa vez de falar também o que a gente sente. Então, o Fórum de Mulheres da Amazônia Paraense-FMAP, é uma porta para a gente falar o que a gente entende, o que a gente quer para a nossa vida e para a vida das mulheres. Também, através do UNIPOP, a gente já foi em vários lugares fazer esse debate. A gente participava do Fórum de Reforma Urbana, que era o municipal daqui de Belém, dos encontros em Brasília para falar da nossa cidade, de ônibus, de moradia, a gente fala de tudo, saneamento básico, **tudo isso a gente aprendeu fazendo capacitação na FASE que foi uma escola também, onde estava o Fórum de Mulheres da Amazônia que fica também lá. Tudo isso é uma escola, uma educação... a gente vai aprendendo e vai levando para a nossa vida toda** [grifo nosso] (IANSÁ).

Em nossa interpretação, inconscientemente, a mudança do último nome da sigla-Grupo de Mulheres do Benguí para Brasileiras- é a efigie de um Brasil engastado de africanidades e de múltiplas tonalidades étnicas, desejoso de adquirir participação na política, cultura, economia. “[...]já começa a ter esse debate das mudanças climáticas, a nível do FAOR, a nível do Fórum de mulheres, o que isso tem a ver com a vida das

mulheres? o que isso tem a ver com os Rios da Amazônia, com os grandes projetos, com as mudanças climáticas? E isso vem crescendo [...].

Ora, não estamos falando de uma brasilidade branca mestiça, aquela que se apresenta como vitrine para o mundo, mas de Brasileiras e Brasileiros que bosquejaram a alma, identidade e inteligências nacionais com lágrima, suor e sangue. Sim, em nossa plaga, os ventos do Norte movem muito mais do que moinhos!

O GMB passa a se inserir no cenário transnacional. Tal como a lenda do “Cavalo de Tróia⁴⁰,” o passaporte do movimento, salvo conduto para as suas peregrinações políticas em terras estrangeiras foram as biojóias confeccionadas pelas mulheres que fazem parte do GPA:

[...] como a FASE faz esses encontros, essas conferências internacionais, então a biojóia foi criada no estado do Pará, tinham muitas pessoas que faziam isso. Então o grupo ainda não conhecia muito... aí fizeram um curso. Quando eu cheguei, a biojóia já estava no grupo e as mulheres faziam bastante. Ela também se fortaleceu quando veio um projeto [...] que eles faziam muita biojóia, **como cortar as peças, as sementes, como usar as sementes do açaí, da Juta, aquelas sementes que eram da Amazônia. Então daí que surgiu o fato de exportar as sementes. Os estrangeiros ficaram maravilhados com essa ideia de fazer a biojóia com as sementes da Amazônia.** Eles ficaram maravilhados, foram fazendo as encomendas, levando, tirando foto... Aí então o grupo de produção ficou mais voltado para fazer o colar mais simples e a pulseira de semente. Aí ficou gravado na mente das mulheres e de quem participava do grupo do GPA de fazer a biojóia para exportar, então foram vendidas muitas peças [grifo nosso] (IANSÃ).

Paradoxalmente, a preconceituosa leitura exótica das estéticas e culturas amazônicas levaram o GMB a viajar para distintas escalas, carregando na bagagem todas as lutas e denúncias sobre as violações aos direitos humanos.

Tal (in)compreensão equivocada sobre a realidade amazônica existe desde as cartas expedidas pelas primeiras naus que aportaram em solo nacional. A diversidade, inteligência e profundidade de racionalidades políticas, religiosas e culturais foram asfixiadas por atributos depreciativos, tais como indígena (ouro vermelho), negra/o, escravo/o...

Como apontam Malheiro (2020) e Porto Gonçalves (2018), tão preocupante quanto a consolidação da ideia de economia de fronteira, de uma Amazônia que é

⁴⁰ [...] me explico. Quem ouviu falar da Guerra de Troia sabe que um “presente de grego” pode esconder surpresas, nem sempre prazerosas (SANTOS, 2022, p.12).

sinônimo de uma fonte inesgotável de recursos, é acreditar que a floresta é um santuário ecológico inviolável, tutelando e desqualificando os paradigmas que brotam no terreno da sapiência das comunidades ancestrais que cuidam da Amazônia.

A efigie de uma Amazônia paradisíaca, repleta de seres irracionais, preguiçosos e que vivem no pecado ainda ocupa as alas centrais das egocêntricas galerias epistêmicas do mundo eurobranco. Como utilizar tal ignorância supremacista branca e bestial a nosso favor?

Lembremos de Maria Felipa que reuniu 40 mulheres a fim de prepararem uma emboscada para uma embarcação lusitana que ameaçava atracar em Salvador. Navegando em uma embarcação ornada de flores, as guerreiras, após seduzirem e conquistarem a confiança dos invasores, deram o bote, impedindo que os Europeus conquistassem a Bahia de todos os Santos (SANTOS, 2020).

Nesse sentido, se as mulheres amazônidas encontram na sua produção artesanal uma estratégia para se arrojarem no cenário geopolítico mundial, não titubeiam em assumi-la, colocando em seu “seu presente de grego” um polido facão cuja lâmina espelha as atrocidades que os eurobranco têm a obrigação de reconhecer e reparar, nem que para isso tenham que esfregar seus gumes na face do opressor.

Em consequência, Artemia relata a sua viagem para a Holanda após convite feito pelo país europeu ao GMB:

La, na Holanda, tinha uma entidade que a FASE [...] tinha convênio que era a Solidariedade. Eles não estavam mais conseguindo verba para o ‘terceiro mundo’ sem ter alguma coisa mais concreta. Então fui daqui de Belém do Pará e uma outra companheira de Curitiba. Eu me lembro que o slogan lá era o seguinte: **‘como as mulheres no Brasil conseguem romper com toda essa situação, e sendo mulher trabalhadora? Como as mulheres sobrevivem dentro de um país como o Brasil sendo militante, trabalhadora e mãe solo?’** Esse era o slogan. Não era dessa forma, mas era isso e a gente ia para as palestras, tanto que eu não tinha dificuldade na minha palestra porque uma grande parte era a minha vida e depois eu falava do GMB. Um amigo (esposo de uma companheira, que era da FASE e foi o nosso tradutor) conhecia a minha história, então eu não tinha muita dificuldade de falar. Eu fiz 56 palestras e duas entrevistas, acho que duas em televisão. E cada vez que eu ia falando, o povo vinha [...] foi quase a Holanda inteira, em várias províncias. Tudo por onde tinha a loja [...] e o trabalho deles era convencer você, que é uma Holandesa, a comprar um café nesta loja mais caro, porque vinham para ajudar o país de terceiro mundo. Por isso essa loja era tudo mais caro e o trabalho era convencer você a comprar nessa loja mais cara. Então nós mostramos a realidade brasileira. O período foi em 1998, por aí [...] eu fiquei lá um mês [grifo nosso] (ARTEMIA).

Artemia viaja para a Holanda no final da década de 1990, época que inaugura a era global e o agravamento das desigualdades sociais. Países que compõem o “cinturão imperialista” da geopolítica mundial tentavam a todo custo derramar sua ingerência sobre as nações em desenvolvimento adotando como principal estratégia políticas educativas colonialistas com a justificativa de “aliviar a pobreza,” tendo como principais rostos o FMI, BIRD e o Banco mundial.

Que fatores colaboraram para o fortalecimento da globalização capitalista?

Segundo Gennari (2001, p.34):

a) a profunda transformação estrutural por que passava e ainda passa o capitalismo; b) a relativa vitória e quase-hegemonia do chamado ideário neoliberal na Europa e nos Estados Unidos, e c) a derrocada do socialismo real, simbolizado pela queda do muro de Berlim, teremos um quadro representativo dos dilemas e mudanças que enfrentavam os sujeitos da história no Brasil na virada da década.

Na contramão, os movimentos sociais e comunidades tradicionais começavam a aparecer nos veículos de comunicação, propagando as suas visões de mundo e denunciando os inúmeros problemas colecionados pelos países do sul global que estavam com a “jugular exposta” para as grandes corporações europeias e norte-americanas.

Gennari (2001, p.43) cataloga os incontáveis infortúnios que esmagam até hoje os ombros da população brasileira invisibilizada aos olhos dos governos neoliberais:

1) crescimento do desemprego estrutural e conjuntural (segundo dados do próprio IBGE o Brasil ocupa a segunda posição no mundo em maior índice de desemprego); 2) eliminação de parcela considerável da indústria de capital nacional, via falências ou incorporações; 3) desarticulação ou destruição do chamado setor produtivo estatal via privatizações; 4) crescimento do déficit público a patamares comprometedores da própria estratégia; 5) crescimento da dependência externa em função do crescimento do déficit em contas correntes (oriundo agora do déficit comercial estrutural que se somou ao histórico déficit na conta de serviços característico de países subordinados; 6) manutenção das profundas desigualdades sociais e regionais, tais como níveis intolerantes de concentração da propriedade e da renda; 7) redução dos gastos sociais nas áreas prioritárias que atingem a maioria da população tais como saúde, educação, transporte urbano e moradia, em função do ajuste dos gastos públicos, que via de regra devem ser usados para o ajuste de rota em direção à propalada “modernização” do parque produtivo como necessidade da nova agenda competitiva.

Os ideais liberais de igualdade, liberdade e fraternidade, as supostas sofisticções e progressos europeus alimentam-se das precárias condições de vida de homens, mulheres e crianças cujos territórios foram excluídos das cartografias eurobrancas. A intelectual

pública, através da sua voz e da sua imagem, mostrou à Europa que há sonoros processos de organização política pedagógica ancestrais para além de uma Amazônia exótica.

Artemia aproveitou as tribunas holandesas para enfatizar que a miséria e a horrenda e a esfaimada condição em que se encontram as populações Amazônidas, vedadas de fazerem parte do “Brazil do Sul,” não são o corolário de uma irracionalidade ou selvagerias públicas. O “Eldorado amazônico” é uma criação do montês homem branco, contratualista e liberal que objetificou inúmeras humanidades em nome do progresso.

A fundadora do GMB ressalta o maior aprendizado que adquiriu com a viagem:

para mim essa experiência só serviu para entender uma coisa: eu quero a infraestrutura desse país dentro do meu; **eu não quero a vida daqui no meu país, porque foi lá que eu fui entender aquela música ‘troque o seu cachorro por uma criança pobre.’ Porque lá o cachorro é mais valorizado do que as nossas crianças aqui.** Lá eu entendi que um país, apesar de ter dinheiro, de ser um país melhor, mas ele não tem o que nós temos. **A solidariedade, esse amor pelas pessoas [...] mas uma coisa eu vi certo:** a estrutura daquele país eu queria aqui dentro do meu [grifo nosso] (ARTEMIA).

Artemia vai para a cartografia do colonizador sem se deslocar do seu centro, atinando e mapeando o lugar de fala do opressor, desmascarando a sua face, fazendo um inventário da meritocracia perversa, a cobiça e o egoísmo que inundam os hipotéticos ideais civilizatórios capitalistas brancos. Ao pisar em terras estrangeiras, a intelectual pública se descobre mais Amazônida do que nunca!

O realocamento para o fulcro do seu *ethos* amefricano-amazônida a leva a compreender os motivos que levam a população holandesa a usufruir de bons hospitais, escolas estruturadas, abundância de emprego e fartura na mesa; a solidariedade e compaixão são reservados às/aos brancos. Ladino-amefricanas/os, estrangeiros e refugiados são os outros, os espectros de um mundo do qual se recusam a olhar e que devem ser exorcizados, pois as pedras e caroços que brilham nas biojoias amazônicas são suficientes para que possam sonhar com um quimérico paraíso sem pecados no trópicos.

Todavia, na luta contra a opressão amazônica, não existem determinismos geográficos, uma vez que as alianças são transfronteiriças; a Europa que confirma a sua arrogância, xenofobia e racismo é a mesma que revela sociedades civis e entidades aliadas às causas dos povos da floresta :

A nossa sede [do GMB] a gente comprou com o projeto apoiado pela fundação Holanda-Brasil e uma outra instituição da Holanda. Aí depois o DED que vem acompanhando gradativamente há muitos anos a economia solidária com o GPA, então ficou assessorando o GPA durante muito tempo. **A Silke Tribukait era do DED e passou para a ASW [Ação Mundo Solidário/ Aktionsgemeins chaft Solidarische Welt⁴¹ e.V] [...]** e o GMB é a menina dos olhos dela [...] e aí dentro dos nossos projetos junto com a ASW, desde 2001, estão nessa linha, fortalecendo a luta feminista, a nossa luta nesse embate regional das mudanças climáticas que afetam as nossas vidas, a geração de trabalho e renda, essa articulação da luta entre o rural e o urbano, mais especificamente as mulheres, mas claro que a gente trabalha com o todo nos fóruns [grifo nosso] (AYA).

Notáveis especialistas sobre a geopolítica da Amazônia (MALHEIRO, 2020; PORTO-GONÇALVES, 2018) concordam que a conjuntura de lutas amazônicas não podem cair na emboscada de uma falsa dicotomia entre o local e global. Assim como existem na geografia nacional oligarquias colonialistas, escravistas e ecocidas, também há organizações e grupos internacionais dispostos a apoiar as reivindicações dos povos da floresta.

A parceria da instituição alemã é primordial para que o GMB tenha condições e fôlego para tocar as suas ações. Tais coadjuvações transnacionais traduzem o que podemos considerar como a geografia epistêmica gonzaleana (RATSS, 2022). A filósofa compreendia a labiríntica dialética que há na identificação de guetos, penúrias e injustiças raciais em grandes potências econômicas e a importância de estabelecer cooperações com elas, realizando, sob a moldura do refinamento léxico, uma rotação do que interpretamos como globalização. Que tal falarmos de uma globalização Amefricanas?.

Além disso, os povos originários são inovadores no ato de estabelecer convergências com grupos e representações políticas internacionais, inspirando outros movimentos e comunidades tradicionais a fazerem o mesmo.

Com esse nosso envolvimento nessas articulações em redes e fóruns locais, nacionais, e eu digo internacional, porque nós dentro da AMB a nível internacional, mas atuando aqui no local, regional, a gente está mais presente na Amazônia através das nossas reuniões. Vamos para Santarém, Macapá, Maranhão... aqui nos estados da Amazônia, bem como nos fóruns Pan-Amazônicos a gente esteve presente em todos esses que aconteceu. Bolívia, Peru, Colômbia [...] e com essa nossa **atuação nesses fóruns e redes, a gente também realiza os nossos projetos e corre atrás de aprovação de projetos dentro dessas redes,**

⁴¹ A Ação Mundo Solidário apoia desde 1957 grupos de base na Índia, na África e no Brasil que se engajam para o fortalecimento das mulheres, a proteção do meio-ambiente e a defesa dos direitos humanos políticos, sociais e culturais.

que aí vem a ASW, antes era DED, que é uma instituição também da Alemanha, e que hoje ela progrediu também para ser ASW. Antes disso tivemos a Fundação Holanda-Brasil, tudo isso articulação por dentro dessas redes e a gente chega até esses atores internacionais que apoiavam as organizações e os movimentos sociais por conta da fome no Brasil, da miséria [grifo nosso] (AYA).

Sob o prisma Kawaida *bolo-so*, vemos que o GMB realiza três importantes articulações que, metaforicamente, assumem a forma geométrica de um cone, possuindo uma organização tripartite. A base, com uma circunferência ampla, corresponde às ações locais do movimento, buscando mobilizar mulheres que residem na região metropolitana de Belém.

A segunda, um pouco mais estreita, é representada pela participação do coletivo em Fóruns, assembleias e inúmeros encontros que ocorrem a níveis regional e nacional a fim de construir uma agenda específica de lutas das mulheres amazônidas e que, na avaliação das intelectuais públicas, necessita de fortalecimento.

A parte superior da figura geométrica, a sua ponta, são as pontes que o GMB tem mantido com organizações internacionais, sobretudo europeias, reforçando que o movimento é um importante rosto das mulheres amazônidas no panorama geopolítico planetário.

Nessa direção, Iansã reflete sobre a projeção do GMB no âmbito transnacional:

As viagens são uma experiência muito boa. Nós conhecemos a Bolívia [...] a gente vai daqui para Belém e de Belém para o Acre, Rio Branco, e de lá a gente pega um outro voo para ir para lá [...] foi uma experiência maravilhosa. Nós conhecemos uma faculdade lá... **e também conhecemos muitas pessoas que eram do Fórum de Mulheres representando as mulheres no Pan-Amazônico. Então eu tive o prazer de conhecer a Bolívia** [...] nós somos mulheres que a gente acha que a gente não é capaz de sair das nossas casas... eu sempre pensava que eu nunca iria fazer isso, e eu já pisei em solos estrangeiros, pelo GMB, pelo Fórum, pela Fase também... então vários municípios participaram do encontro [...] muitos estrangeiros da Holanda participaram do encontro sobre as sementes, então é muito novo, muito riquíssimo para nós mulheres do GPA. Através dos nossos conhecimentos, das nossas culturas, dos nossos artesanatos e das biojoias, a gente já conheceu vários lugares [...] eu fico muito contente em saber que nós conhecemos vários lugares através do movimento social... a troca que a gente faz, troca de saberes... [grifo nosso] (IANSÃ).

A descrição que Iansã faz sobre as viagens que o GMB realiza pela América Latina vão ao encontro, em nossa interpretação, do que Lélia Gonzalez descreve como um feminismo afro-latino-americano, ou mulherismo, termo que a filósofa defendia, mas

cujo texto seminal de tal debate é pouco debatido, conforme refletimos nas seções teóricas.

Se Artemia presenciou o desprezo e o egoísmo dos europeus no coração da Europa, testemunhando que muito mais do que contratualistas, Thomas Hobbes, John Locke e Jean Jacques-Rousseau propagaram as bases geopolíticas do racismo, de modo a compreender os motivos que levam o mesmo ideal liberal proporcionar inúmeras riquezas para os eurobrancos enquanto são responsáveis pela dor famélica, a ausência de uma educação politizada e de direitos humanos na Amazônia, Iansã, em contrapartida, descreve as riquezas que permeiam o compartilhamento de conhecimentos e vivências entre mulheres ladinas.

[...] a gente acha que só a gente que tem problemas, mas a gente chega em outros locais, a gente vê que as lutas das mulheres são as mesmas, a discriminação com as mulheres não é diferente do nosso. Tem mulheres que lutam pelos mesmos ideais. Então isso até nos fortalece, dá mais ânimo para a gente caminhar (IANSÃ).

Tal reflexão também mostra que existem duas visões das chamadas Américas do sul: a) uma américa-latina branca mestiça que se entorpece com o “canto da sereia” de José Martí ao bradar o “Nuestra América” enquanto fechava os olhos para o genocídio afro-cubano, além dos debates latino-americanos que se recusam a reconhecer as africanidades que são o principal pilar do povo brasileiros, ou praticam revisionismos históricos que colocam nomes como Guerreiro Ramos no catálogo dos pós-coloniais, pelo simples fato de o mesmo denunciar a ideologia do branqueamento e criticar a sociologia consular de Florestan Fernandes.

A segunda, o sentido ladino-amefricano, refere-se a uma Améfrica que reconhece as contribuições da ciência africana para a realidade brasileira, alertando para o fato de o racismo dissimulado no “mito da democracia racial” e na “cor cubana,” reproduzir um colonialismo tão vil quanto a violência colonial euro-norte-centrada.

São convenções e intercâmbios como esses que vão introduzindo essas intelectuais públicas ao mapa Pan- Amazônico e às localizações geográficas de todas as suas riquezas paradigmáticas e da complexa tarefa de compreensão da sua geografia epistêmica, transfronteiriça, linguística e, portanto, amefricana.

São muito boas as experiências do grupo do GMB que a gente já participou. E a gente foi também para o Amapá, na viagem que teve para os territórios Pan-Amazônicos... a gente conheceu a França, a Guiana Francesa, então a gente foi lá também fazer essa visita em um

encontro que teve dos territórios e a gente participou e fomos conhecer a Guiana Francesa e foi muito legal [...] **Na Guiana [Guiana francesa], eles usam as mulheres. Eles não querem saber do Brasil, mas querem saber das mulheres** [grifo nosso] (IANSÃ).

As giras proporcionadas pelo GMB permitem às intelectuais públicas compreenderem os dilemas cartográficos amazônicos. Afinal, como aponta Malheiro (2023) a Amazônia é um território insular que está à disposição de 9 países que ocupam uma posição periférica na geopolítica mundial: Brasil, Bolívia, Venezuela, Equador, Peru, Colômbia, Guiana, Suriname e Guiana Francesa.

Lembremos que uma das principais reivindicações do FOSPA é que a Guiana-Francesa se torne um país independente da nação cuja revolução difundiu os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que nada mais fizeram do que cristalizar a força do supremacismo branco.

A relação do Brasil com a Guiana é o retrato de relações geopolíticas truncadas. Enquanto na Alemanha o GMB conta com valiosas parcerias, no território ladino, mulheres brasileiras tornam-se mercadorias sexuais.

Conhecer a tortuosa realidade política, econômica e cultural deste país vizinho é aprofundar os conceitos de desagência e de deslocamento psicológico. Se levarmos em consideração que se trata de um país negro, ainda que francês, não é difícil imaginar que o seu povo está mais sujeito ao genocídio e ao racismo estrutural do que a população Argentina predominantemente branca ou de um comunismo cubano que tentar mascarar a discriminação racial que a população afro-cubana sobre dos/as saudosistas da revolução socialista.

Também ignoramos as contribuições intelectuais valiosas que a outra Guiana, vinculada à região caribenha, ofereceu às geografias colonizadas no campo do intelecto, como o historiador George James, autor da aclamada obra “O legado roubado.” Nesse sentido, questionamos: por que só fazemos questão de conhecer Mariátegui e Simón Bolívar e ignoramos potências que são fundamentais para fortalecer a luta pela descolonização como Carlos Moore, George James e Luís Walter Rodney. Até que ponto estamos realmente dispostas/os a romper com o pensamento eurocêntrico e colaborar para que a população ladino-amef리카na experimente a liberação de seu exílio psíquico, pedagógico e paradigmático?

Diante de uma Pan-Amazônia solitária, violada e cravejada de embates políticos caóticos, perguntamos às intelectuais públicas do GMB a respeito das especificidades que as lutas das mulheres na Amazônia carregam.

Através do GMB [...] nós fomos fazer uma troca de experiência sobre a biojoia lá no Amazonas [...] fomos fazer uma oficina [...] sobre a diferença entre o que eles fazem lá e como a gente trabalha aqui. A gente aprendeu que as mulheres fazem a própria biojoia, a customização [...] **a matéria-prima elas colhem na reserva, elas colhem o açaí, a semente elas tiram de lá mesmo da reserva e elas mesmas fazem o beneficiamento.** Elas mesmas montam as peças para vender, para fazer as feiras do jeito de lá e para exportar, porque são pessoas que vão conhecer a região e daí vêm as peças lindas, os colares, as pulseiras e ficamos encantadas com aquilo. Então nós fomos lá para fazer isso e daí a gente aprendeu como elas fazem [grifo nosso] aqui, no nosso caso, a gente já compra as peças beneficiadas, a gente não tem o trabalho de cortar, por exemplo, o coco, o tucumã, para fazer o anel, furar as sementes do açaí... nesse caso, a gente já compra tudo feito, a gente não tem esse trabalho de fazer. Enquanto elas fazem por conta própria, elas mesmas [...] **então foi um conhecimento muito rico mesmo, em um local ali bem próximo da reserva de Mamirauá, lá no Amazonas, em Tefé, isso foi uma experiência bem riquíssima para nós. A gente conheceu o Rio Solimões, a coisa mais linda do mundo o encontro das águas, foi muito maravilhoso esse encontro** [grifo nosso] (IANSÃ).

Conhecer as proporções planetárias da Amazônia e mergulhar em sua diversidade cultural é uma vivência tão importante quanto viajar por outras partes do Brasil ou regiões do mundo para as intelectuais públicas do GMB. A literatura feminista, ainda que proporcione múltiplos estudos sobre a condição da mulher, oferece poucas ferramentas capazes de fertilizar as questões de fundo teórico-metodológicas e sociopolíticas sobre as realidades políticas, educativas e socioculturais das mulheres Amazônicas.

As abundantes escalas amazônicas são acompanhadas de multifacetadas formas de sobrevivências a ponto de gerar experiências singulares. Ser uma integrante de um movimento social na região metropolitana de Belém é vivenciar um cotidiano bem distinto se comparado à realidade de mulheres que vivem nos bosques amazônicos.

São regiões insulares que não chegam sequer a ter acesso à energia elétrica. Geografias onde as tecnologias ancestrais são constantemente acionadas, proporcionando inovações científicas e culturais testemunhadas apenas pelo metabolismo da floresta. O trabalho comunitário, a orientação das/os anciãs e a intuição são as epistemologias pedagógicas que reinam nestes santuários verdes.

Iansã destaca tais lutas e suas matizes:

Essas mulheres são muito lutadoras. Aqui a gente não encontra dificuldade de conseguir qualquer peça que a gente tem, que a gente quer para fazer a biojoia, a gente encontra. Elas não, elas vão lá, na reserva mesmo, onde tem a semente, a matéria-prima, faz o beneficiamento [...] **sem falar que a gente conhece várias, algumas que tiram o coco, tiram a semente, tiram o óleo, isso é um aprendizado muito rico para a gente.** E, nesse caso, lá estão bem próximo das coisas, tem a semente fácil, mas o beneficiamento é difícil. Tudo é questão de muito trabalho e muito esforço. **Se a gente quer alguma coisa, é questão de ir à luta e tem que se disponibilizar mesmo para fazer o que a gente quer,** ter muita força para isso. Então a gente admira muito. Eu, principalmente, que já tive muita experiência com muitas mulheres, admiro muito essas mulheres que são lutadoras, lá elas trabalham para sobreviver. A nossa costura, o nosso artesanato é para ampliar o nosso ganho, e lá, não, lá, **elas dependem disso para poder sobreviver. Elas vivem do artesanato, da biojoia, de pesca...São mulheres que lutam mesmo. Mas sempre há uma barreira para que as mulheres possam fazer as coisas bem-feitas** [grifo nosso] (IANSÃ).

Interessante como em outro momento da conversa, Iansã exprime uma claudicante contradição:

Todas as mulheres que a gente encontra, seja lá do sul do Brasil ao norte do Acre, todas as mulheres pensam e querem para as suas vidas uma igualdade de raça, de cor, de etnia e de tudo. **Então para nós não há tanta diferença de combate, de trabalho, de política, a gente quer igualdade social** [grifo nosso] (IANSÃ).

Notamos que o realocamento psicológico se materializa quando a intelectual pública olha para dentro do corpo-território amazônico. Sua ótica para os “*feminismos brasileiros*” não a leva a enxergar os processos de opressão que apenas as amazônidas vivenciam. Há uma falsa igualdade que leva à tentação de unificar agendas de lutas abissais.

Todavia, ao compartilhar a sua leitura sobre as gramáticas geopolíticas amazônidas, A análise que Iansã faz, cotejando as diferenças entre as formas de confecção das biojoias entre as cidades e as florestas, traça uma linha imaginária que vai na direção do que apresenta a abertura semântica de Lélia Gonzalez referente à superexploração econômica, racial e de gênero e a mais-valia cultural e ideológica que segregam principalmente as mulheres não brancas.

Independente de terem ou não qualificação profissional, nos tempos modernos do capitalismo branco, a exploração- que já existia no período da escravização- assume o seu ponto de inflexão. Se as populações negras no Brasil colônia e império eram escravizadas,

na atualidade ocupam os piores postos no mercado de trabalho que quase sempre se configuram em regimes laborais análogos à escravização.

Por isso a floresta é o principal sustento de muitas famílias. Fonte de alimento, certificadora de materiais orgânicos utilizados para erguer modestas moradias e centro de uma produção artesanal que contrasta com o exército industrial de reserva e suas imponentes e barulhentas máquinas de um industrialismo avassalador.

Nesse sentido as relações de dominação entre burguesia e proletariado e a mutilação de recursos e bens de uma classe sobre a outra são insipientes para aprofundar os dramas que gravitam em torno das populações amazônidas.

São mulheres que nunca tiveram um emprego de carteira assinada, cujos embates vividos por uma pessoa assalariada não chegam até suas realidades. Ou são obrigadas a serem oprimidas nos latifúndios e nas cozinhas das patroas brancas, ou encontram nas pedagogias e conhecimentos ancestrais formas quilombistas e paradigmáticas de preservarem a natureza e se conectarem com as suas humanidades.

É nesse sentido que Iansã ressalta: “A nossa costura, o nosso artesanato é para ampliar o nosso ganho, e lá, não, lá [reserva de Mamirauá], elas dependem disso para poder sobreviver.” Dito de outro modo, há uma Amazônia dentro da própria Amazônia que transborda as temporalidades, vivências e contratualismos de um *Brazil* que coloniza o próprio Brasil.

Se a Amazônia, aos olhos do mundo, é vista como um supermercado, para as Amazônidas, a floresta é uma extensão de suas mentes e corpos, por isso ressignificam, no sentido do refinamento léxico, o que é a própria florestania.

Uma das lutas perpassa pelos conhecimentos empíricos das plantas. O nosso conhecimento empírico das nossas plantas e das nossas ervas é diferenciado das outras regiões do Brasil. Primeiro porque a nossa região tem muitas espécies de vegetais. Se você for olhar a maioria dos vegetais da nossa natureza, da região, servem como alimento e servem como medicamento. Se você for olhar as pesquisas de alimentos e vegetais que já foram domesticados, a humanidade ainda não conseguiu domesticar 30% dos vegetais, até a última vez que eu olhei, só eram parece que 2,5 % de vegetais que existem na natureza foram domesticados pelos ser humano e que são usados na medicina, alimentação, o restante ainda continua sem essa utilização. Então, em outras regiões que são mais evoluídas, região sul, eu já tenho conhecimento da região centro-oeste, eu percebo que lá eles são muito da farmácia, tem duas, três farmácias em cada quadra [...] eles têm pouca cultura de consumir ervas como medicamento [...] a região norte tem um grande destaque, porque é onde tem o maior número de vegetais que já foram domesticados pelo ser humano, pelos indígenas, a grande maioria. E, quando a gente vai comprar ervas, tem ervas que vêm lá do

Congo, China, Vietnã... a gente vê pouca erva nossa daqui da região [...] Molongu, anis estrelado, alecrim, são ervas que não são da nossa região (SANKOFA).

Sankofa apresenta peças importantes para se repensar a educação com e para as comunidades tradicionais na Amazônia. Compreender e elucidar com autonomia os meandros da tríplice opressão de raça, classe e gênero é um compromisso do qual uma pedagogia amefricana não pode abrir mão. Mas ao mesmo tempo é importante que o patrimônio sócio-histórico da humanidade seja assimilado criticamente pela população amazônica. “Nos quilombos [...] têm muito essa cultura da pesquisa, da farmacologia, das ervas, mas os quilombos são muito discriminados, porque em geral, é onde estão as mães de santo, os pais de santo [...]” (SANKOFA).

Os movimentos sociais devem ser espaços de aquisição de ferramentas epistemológicas que permitam às/aos educandas/os sistematizarem os seus conhecimentos ancestrais, tendo acesso a um saber elaborado antirracista e livre de revisionismos históricos que concentram no sul do país os núcleos históricos, filosóficos e culturais de uma nação tecida por suas africanidades.

Não podemos cair em um pedagogismo ingênuo e pensar que os povos da floresta não querem ter acesso à ciência. Negar o conhecimento científico ou apresentar uma pseudocientificidade supremacista branca é uma das faces mais perversas do racismo por denegação.

Não é impedido as comunidades tradicionais de estudarem os métodos e instrumentos investigativos interdisciplinares que contribuiremos para descolonizar a educação, mas sim derrubando os muros cognoscitivos que separam os seus saberes ancestrais do legado científico mais elaborado, a ponto de atestarmos que os primeiros são a chave de tradução para os segundos. Caso contrário, nós, brancas e brancos, continuaremos assinando por boa parte da produção científica enquanto aldeias e quilombos permanecem confinadas e tuteladas em um exotismo cognitivo.

Ainda para Sankofa:

Nós temos o hibisco. O nosso hibisco [...] não tem valor de comércio. O hibisco que nós compramos é da China. **Quem utiliza essas ervas como medicamento e até como alimento é o povo da floresta, é o povo de terreiro, porque eles têm a cultura a partir do conhecimento empírico herdado pelos pais e do conhecimento que é dado pelas entidades deles. Eu, por exemplo, herdo da minha avó que era africana, já vem da África essa cultura [...] e ela era umbandista. Então a gente trás na nossa raiz genética isso. Já é genético saber fazer o xarope para a criança quando está doente... o**

alecrim é usado aqui como tempero [...] tem o anis estrelado e tem a folha do algodão, bom para o sangue e serve para limpar o peito. Então você usa como tempero, mas ele é remédio [...] **A maioria de nós, pretas e brancas, nascidas e criadas na região amazônica, têm isso, tá no nosso gene** [grifo nosso] (SANKOFA).

Entendemos que Sankofa define o sentido de ser Amefricana-Amazônida nesta frase “a maioria de nós, pretas e brancas, nascidas e criadas na região amazônica, têm isso, tá no nosso gene.” É compreender que para além da tonalidade da epiderme pertencemos a um *ethos* Amazônico de um país que fala pretuguês, situado na Améfrica-Ladina e cujas africanidades são as cartas náuticas de constantes travessias pelo Atlântico.

Os modelos educativos sulistas, brancocêntricos e jesuíticos promovem a desagência, o deslocamento psicológico e o mentecídio, ao mostrarem em seus processos rasos e segregados de sentidos pedagógico e de práticas de (des)ensino e (des)aprendizagem que em nada contribuem para a interculturalidade e o intelecto brasileiro em sua pluridimensionalidade. Quantas/os reis, rainhas, médicas/os, cientistas e artistas negros povoam os livros didáticos?

As ciências ancestrais produzidas e propagadas pelas aldeias e quilombos são plagiadas pelo pensamento eurobranco ao passo que é perpetrado um mentecídio contra as comunidades não brancas, submetendo-as a uma (des)educação enciclopédica e conteudista cuja única função é promover revisionismos históricos que corroem a autoestima e a memória de mulheres e homens não brancas/os. “E a autoria do mais famoso diálogo platônico A República? Segundo James, Platão não teria sido autor desse aclamado texto sobre a justiça, nem nenhum dos filósofos gregos” (RIBEIRO, 2021, p.237).

No entanto, isso não significa que devemos abdicar da escola, mas é preciso demolir os muros erguidos pelo supremacismo branco mestiço que impossibilitam indígenas e afrodescendentes de resgatarem o legado científico que foi usurpado de seus intelectos, corpos e identidades.

Uma instituição escolar comprometida com a legitimação da diversidade amazônica, da sua interculturalidade e amefricanidade implica em dispor de atividades, ferramentas pedagógicas e teorias educativas que aprofundem não apenas o conhecimento das múltiplas línguas e etnias indígenas como também da África e sua diáspora, mostrando à população branca que uma educação antirracista é a melhor forma de conhecerem o Brasil em sua totalidade, respeitando e tomando para si a responsabilidade de assumir posturas éticas que possibilitem práticas políticas, sociais e éticas que

esmaçam a branquitude e seus (im) pactos, estabelecendo o necessário divórcio com a teoria do contrato racial e todas as suas violações até hoje legalizadas.

Por outro prisma, devemos até mesmo refletir que a literatura feminista, seja a nacional ou a internacional, não oferece subsídios suficientes para que as mulheres amefricanas-Amazônidas possam sistematizar as suas lutas. Devemos questionar até que ponto pode haver um processo de deseducação e revisionismo histórico nas produções de intelectuais brancas ancoradas em pseudo-hegemonia do retrato da mulher brasileira.

Eu vejo que as nossas mulheres da Amazônia são muito mais fortes, guerreiras com as lutas delas. Às vezes tu vai para um lugar e as mulheres que estão na luta não são as mulheres que passaram pelo sofrimento, elas vieram, se engajaram... em alguns lugares elas são construídas dessa forma. Tu não conheces um movimento histórico que a vida dela veio daqui... aqui não, ela é disso. A mulher é o resultado da exploração da Amazônia [grifo nosso] (ARTEMIA).

Artemia denomina mais propriedades essenciais dos sentidos e significados de ser amefricana-amazônida: a luta não é uma escolha, pois são mulheridades que já nasceram tendo que afirmar as suas existências em uma sociedade que as desumaniza constantemente.

Intelectuais públicas que lideram motins para garantir que as suas comunidades tenham acessos a elementos essenciais para a dignidade humana. Não se trata de um elã, de um rompante que clama pela liberdade individual de uma mulher, mas de sobrevivência comunitária.

Muito mais do que debater sobre os feminismos plurais, devemos legitimar as inúmeras mulheridades que são animalizadas. Afro-brasileiras, indígenas e ciganas são violentadas, esterilizadas e escravizadas porque não são vistas como mulheres. Por isso, devemos questionar quem é a sujeita mulher? Por que é tão importante legitimar as mulheridades?

Contratualistas como Jean Jacques-Rousseau ao escreverem propostas referentes a uma educação para mulheres, discorria sobre uma típica cidadã europeia, portanto branca, traçando o casamento e obediência ao marido como receitas infalíveis para uma vida próspera, onde a educação deveria estimular a futura esposa e mãe a executar as extraordinárias ideias do marido, único detentor da racionalidade.

As colonizadas, condenadas da terra, Amefricana-Amazônidas sem sentido inverso, nunca tiveram o direito de cultivar nem a razão e muito menos a emoção. Sempre foram as fêmeas selvagens a serem domadas, domesticadas e objetificadas, tal como a

avó de Sankofa, africana livre e que foi escravizada no Brasil, cuja parca alimentação dependia dos restos de comida que caíam do prato da patroa branca, essa sim contemplada com as declarações dos direitos da mulher e da cidadã assim como as suas descendentes caucasianas.

Enquanto se falava de tratados e epístolas recheadas de ideais libertários e antiescravistas na Europa, o velho mundo enriquecia cada vez mais com a manutenção dos tráficos de pessoas nas Américas. As mulheres Amazônidas merecem uma ciência pedagógica que escancare tais atrocidades contra suas ancestralidades, mingando a pacificação, cooptação e embranquecimento do ser mulher no plano paradigmático feminista.

7-CONSIDERAÇÕES (DES)NORTEADAS: O PONTO ZERO DA GEOGRAFIA EPISTÊMICA AMEFRICANA-AMAZÔNIDA

[...] nós somos as anônimas mulheres negras do campo e da cidade; as sem-terra, as boias-frias, as serventes, as empregadas domésticas, as varredoras de rua que, de uma forma ou de outra, estão presentes nas lutas por se organizarem nos sindicatos, nas associações de classe, nos movimentos de favelas e bairros periféricos.
(GONZALEZ, 2018 [1988], p. 368).

Elas estão voltando para pegar de volta o legado que lhes foi roubado. Não poderíamos iniciar estas (des)considerações sem rememorar o significado de um dos Adinkras mais importantes e conhecidos dessa arte de Gana e de parte da Costa do Marfim. O mesmo, denominado de Sankofa, empresta o codinome a uma das intelectuais públicas que coparticiparam desta investigação juntamente com Artemia, Iansã, Ajá e Aya.

Ambas nos ajudam a pensar na seguinte tese levantada: ***Há elementos que podem indicar uma concepção pedagógica amefricana-amazônida elaborada por um movimento de mulheres que são oriundas tanto de populações da Região Metropolitana de Belém quanto de comunidades tradicionais, camponesas, costeiras, aldeias e quilombos, que se contrapõe a uma colonialidade de gênero da razão feminista***

A partir das lutas cotidianas protagonizadas por 5 intelectuais públicas e pedagogas do Movimento de Mulheres Brasileiras-GMB, procuramos realizar uma arqueologia da teoria feminista na Amazônia relacionando-a com os estudos científicos das teorias pedagógicas debruçadas sobre a Amazônia, enfatizando que não se trata de uma missão inédita, uma vez que intelectuais negras como Yuderkys Espinosa Minõso (2020) já haviam assumido tal empreitada, mas tendo como lastro epistemológico um pensamento social branco-mestiço latino-americano e uma filosofia europeia.

Nesta tese, procuramos demonstrar a importância de realizar tal exercício arqueológico adotando o pensamento diaspórico brasileiro como questões de fundo teórico-metodológicas. Afinal, como enfatizamos diversas vezes neste texto, nos situamos em um Brasil predominantemente negro, mas que insiste em colocar a Amazônia, que abriga 150 das mais de 3.500 comunidades quilombolas brasileiras, na zona do não ser. Isso significa que é impossível aprofundar os conceitos de

interculturalidade e de diversidade sem um estudo sagaz das pontes Atlântidas entre as Áfricas continental e em Diáspora.

O segundo motivo está relacionado à ausência de intelectuais amefricanas/os nas ementas e bibliografias dos cursos de licenciatura e de pós-graduação em educação que, somados à era dos “modismos teóricos,” a exemplo de conceitos como interseccionalidade e lugar de fala, que têm se alastrado sem os necessários debates sobre justiça racial, mito da democracia racial e teoria do contrato racial, são apropriados pelas pautas capitalistas brancas, fascistas e extremistas como asseveram intelectuais da atualidade a exemplo de Patrícia Collins.

São indicativos de que importantes nomes como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos, Sueli Carneiro, Carlos Moore ainda são preteridas/os do circuito acadêmico brasileiro, sobretudo no núcleo da educação. Assim, procuramos demonstrar nesta tese a potência que o pensamento brasileiro apresenta no sentido de se conectar ao *ethos* amefricano-amazônico, verdadeira placenta cultural, política e pedagógica de uma diversidade de povos ancestrais.

São intelectuais que abrem as trilhas do diálogo e apresentam nobres arsenais epistemológicos para compreendermos que há uma crise das teorias supremacistas brancas, ao passo que o conhecimento permanece mais necessário do que nunca.

Portanto, se esta tese apresenta um debate exaustivo, é para mostrar que a população amazônica pode e deve desfrutar de um legado científico erguido por pensadoras/es não brancas/os.

Ora, tais evidências demonstram que não devemos considerar que a ciência e a rigorosidade epistemológica são obsoletas, procurando tecer uma amefricanografia, cuja linha metodológica é tracejada pelas culturas, identidades, politicidades e concepções de educação de uma Amazônia abastecida de africanidades sem prescindir de um lastro científico robusto.

Assim, o conhecimento *Kawaida* nos apresentou um sublime instrumental de pesquisa contendo os seguintes componentes: a) *giri-so*; b) *bene-so*; c) *bolo-so*; d) *So-dayi*.

O *giri-so* levou-nos a realizar uma amefricanografia teórica, catalogando questões de fundo teórico-metodológicas que negritem os pilares racistas que sustentam a política, cultural, economia e educação brasileiras, e ao mesmo tempo fazendo um inventário do supremacismo branco que impregna o próprio pensamento feminista brasileiro.

Em muitos momentos desta tese, pode ter prevalecido a impressão de que estamos contra os feminismos, no entanto, nos dedicamos a demonstrar que é impossível traçar o caminho epistemológico e história política feminista sem abordar as injustiças raciais que asfixiam o processo de liberação das mulheres negras e indígenas, cotejando a hipótese de que os debates antissexistas ortodoxos não conseguem proteger mulheres do feminicídio.

Mas que ideologia seria capaz de tanto, já que as feministas têm falhado na missão de consolidarem o seu projeto emancipatório capaz de impulsionar a equidade de gênero? Seria o *mulherismo afrikana*? Também não acreditamos que esta última seja a detentora da verdade absoluta, mas tem assumido o papel de questionar a branquitude mestiça que é o pano de fundo dos chamados feminismos latino-americanos, incomodando e trazendo à superfície da historicidade brasileira mulheres que se recusam a ser a fêmea sujeita do feminismo estudado por nós, brancas.

Ao traçar tal linha crítica e lúcida sobre o feminismo, nosso objetivo consistiu em analisar de que forma a mesma teoria feminista que denunciou o absolutismo de uma ciência androcêntrica e tecnicistas, mantendo os privilégios da branquitude masculina ao assumir uma neutralidade ou certa convivência com relação ao genocídio de mulheres e homens latino-americanos/os e de outras geografias não ocidentais.

Mas e os feminismos negros e interseccionais? Não estariam fazendo o trabalho de reparação histórica tão reivindicado pelas mulheres não brancas? Importante entender que os mesmos não surgem de um elã. Sua égide está situada em séculos de epistemologias e lutas ancestrais de mulheres que reivindicam sobretudo pelo direito à autodefinição e que ajudaram a erguer a América Latina que conhecemos hoje através de incontáveis diásporas testemunhadas pelo Atlântico, sejam estas forçadas ou desejadas (ainda antes de as insanas naus eurobrancas tingirem as costas Atlânticas com o sangue de incontáveis mulheres e homens oriundas/os do que chamavam de África, a noite do mundo).

Seria o caso de estarmos vivendo um “apocalipse científico?” Será que alcançamos uma inflexão da falência do que interpretamos como conhecimento? Eis que nos deparamos com a afrocentricidade e a sua gramática antirracista que inspirou uma constelação de intelectuais na América Latina, a partir de uma dimensão triangular composta pela revolução do Haiti, os processos quilombistas que eclodiram no Brasil, começando por Maria Firmina, Esperança Garcia e Luís Gama, chegando até Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro dentre outras.

Uma abordagem epistemológica que divide a placenta pedagógico-política com o movimento negritude de Aimé Cesaire, Frantz Fanon e Amílcar Cabral, que comprovou que as ideias de ilustres filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles não passam de plágios imperfeitos dos grandes mestres egípcios/africanos.

Tais referenciais teóricos constituem um processo de reparação histórica crucial para um país negro como o Brasil, e que sofre com o memoricídio de sua afrocentricidade. Munanga (1996) indica três importantes momentos da história do pensamento afro-brasileiro.

O primeiro, que vai de 1900-1950, apenas possui a função de ser o pano de fundo da compreensão dos processos de resistência, propagação e reinvenção das culturas africanas que ele denomina de “novo mundo,” mas que nós preferimos chamar de América-Ladina.

Essa fase tem como principal representante Nina Rodrigues, que conduziu investigações dispostas a estabelecer comparações entre as/os africanas/os e as populações afro-brasileiras, utilizando como principais fontes registros, carta e diários de membros do sacerdócio, administradores coloniais e viajantes eurobrancos, deixando um rastro de depreciação antropológica evolucionista contra a cor da pele das brasileiras e brasileiros negras/os e de suas culturas.

As décadas de 1950-60 são marcadas pela segunda fase, tendo a conferência de Bandung, realizada em 1955, como marco inaugural, cujo epicentro eram ações de solidariedade entre os chamados “países do terceiro mundo.” No mesmo período, o mundo foi espectador do golpe mortal desferido contra o imperialismo e a consequente descolonização de inúmeros países africanos. Reconhecia-se a necessidade de se estudar detidamente o continente para fortalecer uma cooperação técnica e científica que nunca aconteceu.

O Brasil, no âmbito dessas pesquisas, afirmava que os processos de colonização e de escravização uniam o país aos territórios africanos, com especial destaque para os países lusófonos.

O terceiro capítulo é palco de estreia da terceira fase, especificamente no ano de 1970. Um motim epistemológico, pedagógico e político é inaugurado pelos movimentos sociais negros cujas principais inspirações foram o Teatro Experimental do Negro de Abdias Nascimento e as experiências educativas de Solano Trindade.

A riqueza epistêmica proporcionada pela afrocentricidade se faz necessária, uma vez que é fundamental estudar rigorosamente a ciência africana e suas complexidades

históricas, culturais, medicinais, ambientais, artísticas e culturais a fim de restaurar, como bem enfatiza Munanga (1996), a identidade coletiva da população brasileira.

A proposta desta tese é caminhar em direção às convergências africanas e indígenas que constituem a Amefricanidade Amazônida. Optamos por referenciais teóricos que destaquem as africanidades para fortalecer as produções sobre o pensamento negro na Amazônida.

Ainda que o movimento de sistematização das experiências ameríndias seja recente, a quantidade de teses e dissertações que se debruçam sobre propostas educativas pautadas nas pedagogias e culturas indígenas ainda é superior se comparadas às investigações cujo epicentro são os conhecimentos afro-amazônidas. Ora, se queremos compreender com lentes de aumento os atravessamentos interculturais entre aldeias, quilombos e comunidades tradicionais, é crucial regenerarmos as ciências e culturas diasporizadas que foram esfaceladas pela ideologia do branqueamento.

Neste contexto amazônico, como podemos falar de pluridiversidade, interculturalidade e currículos democráticos estudando o racismo estrutural e o colonialismo interno- que não deixam nem os feminismos escaparem- a partir de uma visão exclusivamente branca mestiça? É crucial, ainda que seja um pequeno passo, iniciar com o mapeamento das contribuições africanas para o território amazônico e seus processos de reelaboração e inovação experimentados a partir do contato com os povos indígenas. Afinal, não podemos falar de interculturalidade sem que as culturas africanas tenham a sua autonomia epistemológica e pedagógica.

Chegamos ao debate afrocentrado a partir do contato com os escritos de Lélia Gonzalez, cuja matriz analítica de pensamento nos dava respostas para as inquietações à medida que mergulhávamos na rotina do movimento de mulheres.

São infundáveis os ensaios, artigos e livros que tentam encerrar a epistemologia interdisciplinar gonzaleana nos limites dos estudos decoloniais ou do feminismo negro. Mas ao ler a densa produção intelectual de Lélia Gonzalez em seu estado puro, tamanha a surpresa ao descobrir as suas raízes afrocentradas.

Cheikh Anta Diop, George James G. M. James, Ivan Van Sertima, Beatriz Nascimento e Abdias Nascimento são apenas alguns dos polímatas, historiadores/as e filósofos que constituem o cosmo paradigmático de sua amefricanidade, da qual o olhar para as populações afro-brasileiras é humano, respeitoso e ético.

Por isso o *giri-so* é o sistema nervoso central da corpo-cientificidades desta pesquisa, verdadeiro *Ori* que nos permitiu dissociar nossas apostas epistemológicas de

literaturas euro/norte/centradas ou brancas mestiças, cujas teses fortalecem o mito da democracia racial e interpretam as culturas negras a partir de uma inteligibilidade entre o sujeito da pesquisa (homem/mulher branca/o) e os objetos, populações tradicionais erroneamente consideradas como as nativas, selvagens e irracionais.

Nesse sentido, tais processos teóricos anticoloniais proporcionados pelo *Giri-so* nos dão encorajamento e amadurecimento para responder a seguinte pergunta: as práticas educativas do GMB são guiadas pelas diretrizes políticas pedagógicas amefricanas? A resposta começa na retomada dos conceitos que constituem as propriedades essenciais da categoria amefricana, com os relatos de lideranças de aldeias e comunidades tradicionais colhidos no Tribunal das mulheres, as práticas educativas da organização popular e as percepções das 5 pedagogas do movimento sobre o conceito de educação.

As pedagogias Amefricanas possuem como principais objetivos políticos estabelecer a denúncia e forjar as resistências ativas a fim de subverter os seguintes aspectos: a) colonialismo; b) superexploração; c) opressão; d) mais-valia cultural; e) biológica, esta última responsável pela cristalização e a cisão das categorias raça, classe e gênero.

O colonialismo escancara as especificidades do lugar de opressão que o Brasil, um país ladino-amefricano, ocupa na esfera da globalização capitalista e que tem como contraponto o Ponto Zero, a posição situada da negra e indígena amefricanas-amazônidas.

Um exercício que se fortalece por meio dos intercâmbios que o GMB proporciona entre mulheres racializadas oriundas de múltiplos movimentos e organizações populares dos territórios amazônicos, através de processos de ensino e aprendizagem intencionais e não intencionais que promovem um movimento de realocamento psicológico, ou seja, a tomada de consciência das identidades ladino-amefricana e Amazônidas.

Os processos que envolvem a economia solidária, a comunicação popular, enquanto tecnologia ancestral, e as feiras agroecológicas mostram que as amefricanas constroem e compartilham resistências ativas, ainda que em meio a uma sociedade escravocrata e capitalista que nega às mesmas as condições materiais e intelectuais para que possam ser visibilizadas dentro da própria classe trabalhadora.

A recusa em continuar na condição de invisibilidade e de opressão as estimula a reivindicar pelo direito de afirmar as suas culturas e identidades, denunciando as ideologias brancas e patriarcais e disputando espaços importantes como a escola, os territórios amazônicos, a política institucional e o próprio contexto socioespacial do bairro

do Benguí, procurando transgredir as dimensões racistas e misóginas perpetradas pelas próprias políticas estatais no bairro periférico ao mesmo tempo em que ampliam os espaços educativos.

O enfrentamento à mais-valia cultural pode ser identificado tanto nas práticas educativas escolares quanto extraescolares, onde os objetivos, conteúdos e métodos buscam a valorização cultural, o refinamento léxico e a reparação histórica, abordando o processo de disseminação do pensamento científico sistematizado por intelectuais negras/os e indígenas.

A bio-lógica do gênero e da sexualidade passa a ser combatido no seio do movimento, encabeçado pelas mulheres negras e transexuais que não apenas trazem corpos que perturbam a homogeneidade da branquidade, mas também dores, solidões, racionalidades e versões ainda mais ricas do prospecto humano em relação ao sujeito mulher essencializado pelo feminismo euro/norte/centrado. Estes embates traduzem ao mesmo tempo um exercício primordial, ainda que doloroso, de realocamento psicológico que não pode ser ignorado.

Também podemos observar que existem muitas coletividades dentro do GMB. Há conflitos, divergências em ideologias e práticas, anacronismos intergeracionais e contradições. Cosmopercepções paradigmáticas que brotam da própria posição etnográfica, geográfica e [trans]cultural da Amefricana: ladina, escravizada, oprimida, mas que ao mesmo tempo constrói um pensamento Amazônida, transfronteiriço, pendular e migrante, cuja posição de invisibilidade permite às mesmas enxergarem dimensões que ultrapassam os limites das lentes do colonizador.

Contra as pedagogias positivistas, masculinas, brancas, cartesianas e jesuíticas, eis uma diretriz pedagógica que, inacabada, em constante processo de (re)construção, contradição e reparação mostra as racionalidades das filhas Amazônidas, originárias e Amefricanas da Eva Mitocondrial cuja descendência atravessou o Atlântico, mas que manteve o Ori DES[nortead] da cartografia eurobranca.

É tempo de visibilizar, para além do pensamento latino-americano, uma sapiência ladino-amefricana que problematize a legitimação da cordialidade latino-americana, sua branquidade e a tentativa de encobrimento de uma constelação de intelectuais negras/os e indígenas que sequer são citadas/os nas principais referências de renomadas/os intelectuais latinas/os brancas/os, sobretudo as feministas.

Testemunhamos, assim, a importância de pedagogias e epistemologias forjadas a partir da realidade brasileira, sobretudo amazônica. Enfrentar o racismo, o capitalismo e

o heterossexismo exigem que voltemos as nossas atenções para as racionalidades elaboradas pelas “outras das outras”.

Por isso, esta tese caminha rumo a um horizonte tecido por vozes, corpos e subjetividades das mulheres que vivem na Amazônia, e que não estão no centro dos debates desenvolvidos pelas teorias hegemônicas do norte global, como os estudos feministas ocidentais e que encontram muitos espelhos d’água nas águas agitadas da história da educação brasileira.

Ao trazermos as trajetórias de vida de Sankofa, Artemia, Aya, Ajá e Iansã, adentramos na liturgia do *benne-so*, cujo significado é a vigilância epistêmica de respeitar a humanidade, intelecto e autonomia das participantes da pesquisa, contrariando investigações antropológicas funcionalistas e de gabinete que, tal como uma peça teatral, constroem uma narrativa da qual as personagens serão a etnógrafa branca e cosmopolitana que vai estabelecer contato com nativas de uma realidade inóspita e insigne.

As tríplexes opressões de raça, classe e gênero embaralhadas à superexploração, dominação e opressão são propriedades essenciais que irrompem em suas vidas. Infâncias destroçadas pela violência sexual, discriminação racial e a violência simbólica oriundas de instituições educativas brancocêntricas, jesuíticas e machistas são a fotografia de um povo amazônida brutalmente oprimido e despido de todos os direitos humanos.

Um as quase perderam as suas vidas precocemente por denunciarem os inúmeros assassinatos e ameaças de morte de coronéis e quinteiros que orquestram os perversos conflitos agrários que tingem de vermelho a bacia amazônica. Nem o fato de serem professoras as impediu de se verem obrigadas a invadir terrenos nas periferias da região metropolitana de Belém, ainda que tivessem conquistado as suas modestas propriedades com o esforço do seu trabalho, descrevendo o que Lélia Gonzalez denomina como mais-valia cultural e ideológica e da superexploração racial, das quais os alvos preferenciais são as mulheres negras.

O trabalho doméstico também é um drama que aflorou das suas narrativas, abrindo as trilhas de um lado muito perversamente iluminado que a exploração sexual de crianças e adolescentes em meio a um regime laboral análogo à escravização. Não é raro nos depararmos com mulheres burguesas e latifundiárias gerenciando tais formas nauseantes de abreviação das infâncias das meninas amazônidas.

Intelectuais que nasceram no e com o movimento, aprendendo na prática sobre o binômio educação e política desde os primeiros anos de idade. Acompanhavam os debates

acalorados das e dos adultos sobre o direito à educação, saúde, democracia e luta pela moradia, assimilando criticamente tais vivências através do brincar.

Memórias capazes de questionar a própria concepção de infância de Rousseau (1979) e sua teoria do conhecimento. Há quem defenda que o contratualista tenha fertilizado muitas ideias pedagógicas em tempos de transição paradigmática, ao lançar as bases de uma educação emancipatória, colocando a criança no centro e proporcionar a ampliação dos espaços educativos a exemplo dos Fóruns Social Mundial e Panamazônico.

Apesar de suas ideias serem bem recebidas na “América Latina,” salvo as críticas aos seus deslizes burgueses, será que suas categorias são suficientes para traduzir os múltiplos enigmas que constituem a infância nas Amazônias?

Em primeiro lugar, Rousseau está situado em um período de ascensão da modernidade cujo principal rosto é a constituição da família, ao mesmo tempo em que a monarquia absolutista e o feudalismo dão os seus últimos suspiros, inaugurando a era da revolução industrial e da revolução francesa.

Tal período de efervescência revolucionária o levava a criticar a monopolização da verdade pela igreja católica, alegando que a veracidade é sinônimo de ciência. Provocações que serão as bases de uma educação religiosa pautada na pergunta. Nessa direção, as liberdades individuais deveriam ser garantidas e, para que elas não fossem confundidas com o caos, deveriam estar acompanhadas do contrato social.

O ato de questionar, a defesa dos três mestres pedagógicos: educação da natureza, do ser humano e das coisas e o direito à liberdade parece que nunca foram vivenciadas por Artemia, Sankofa e Ajá nas instituições educativas formais. A segunda chega a afirmar que era constantemente “chamada de burra pela professora,” além de se submeter a sistemáticos castigos pelo simples fato de questionar, perguntar e interrogar, tudo que Rousseau sempre defendeu.

Ajá, por sua vez, sempre acreditou que possuía algum bloqueio cognitivo, alguma espécie de déficit de aprendizagem, por não conseguir compreender os conteúdos. No entanto, não apenas assimilava criticamente os debates políticos que acompanhava nas rodas de diálogos do movimento como foi capaz de criar, juntamente com outros/as filhas/os de militantes um movimento de crianças.

Artemia, por sua vez, que se submetia a toda superexploração imposta pelo trabalho doméstico, já que era a única oportunidade de que ela dispunha para realizar o sonho de frequentar uma sala de aula. Aprendeu através dos ensinamentos do “livro de Sofia” (de Rosseau) propagados por uma educação Jesuítica, machista e burguesa que o

caminho da salvação era o casamento, o que a levou a se submeter a um matrimônio que quase custou a sua própria vida.

Será que bastaria, como aponta Streck (2004), ao repensar o legado da pedagogia de Rousseau apenas o estabelecimento de um novo contrato social, do qual, por um passe de mágica, teríamos novas institucionalidades, o fortalecimento das democracias e a legitimação da diversidade ou seguimos as sábias palavras de Sueli Carneiro (2022) que desvela um contrato racial subjacente ao tratado proposto por Rousseau, Thomas Hobbes e John Locke?

Exemplificamos a importância de pensar em uma epistemologia da didática, teoria da educação e ciência pedagógica a partir de referenciais epistemológicos que problematizem a branquidade, e isso não significa que eles necessitem estar geograficamente situados na Amazônia ou na América Latina. É neste ponto que reside a geografia epistêmica de Lélia Gonzalez.

Intelectuais que fogem do eixo euro/norte/centrado como Maya Angelou, Domitila Barrios de Chungara, Paulo Freire e Ailton Krenak são as inspirações teórica-metodológicas das pedagogas do GMB, mostrando que há processos de refinamento léxico no significado de lugar de fala ao demonstrar que não é obrigado haver uma coincidência entre a identidade e a posição geográfica.

Portanto, é tempo de repensarmos que autoras/es merecem estar no patamar dos clássicos? Seriam os brancos europeus ou as mulheres e homens que são a imagem e semelhança do nosso povo amazônica? Este é um nobre exercício de refinamento léxico da etimologia da palavra erudito e de reparação da história da ciência.

Nesse sentido, temos epistemologias brancocêntricas que partem de muitos intelectuais que pisam no chão da Amazônia- uma vez que estão deslocadas/os do seu centro epistemológico, assim como há pensadoras/es negras e indígenas ou não brancas/os que, enfrentando criticamente a branquitude, estão entrincheiradas em zonas de resistência seja no sul do Brasil, seja no norte global eurobranco.

Foi em busca da verdadeira liberdade, não a que serve aos caprichos de um neoliberalismo cujo corolário é um capitalismo branco, e do direito de poder questionar, falar e ser vista em sua humanidade, pois, certamente que no âmbito da dicotomia entre a natureza e cultural, as pessoas negras e indígenas são as “más selvagens,” que Sankofa, Artemia, Iansã, Ajá e Aya veem a educação como uma resistência passiva que caminha de mãos dadas com as ações, assembleias, fóruns e inúmeras manifestações políticas que caracterizam as resistências ativas.

O realocamento psicológico, reparação histórica, refinamento léxico e valorização cultural aparecem no exercício investigativo autodidata realizado por Sankofa a partir do momento em que se defronta com os grandes índices de evasão em suas turmas de EJA predominantemente negras.

Os estudos independentes levaram-na a descobrir a historicidade de sua própria família, os motivos perversamente racistas responsáveis pelo adoecimento de seus entes, a negAÇÃO das suas peles retintas e as feridas abertas que o colorismo pode provocar em famílias multirraciais, esfacelando sobretudo as relações entre pais, mães e filhas/os. Parece que as famílias estruturadas são um privilégio da modernidade burguesa.

Portanto, se o mentecídio é o único retorno cognoscitivo e instrutivo que as instituições educativas formais estão dispostas a proporcionar, as populações negras e indígenas encontram as suas próprias bússolas epistemológicas e, na condição de docentes, a exemplo de Sankofa, exercem um trabalho pedagógico antirracista que abala a hegemonia das próprias escolas que reproduzem a ideologia do branqueamento, proporcionando às/aos educandas/os aparatos capazes de compreenderem os trançados estruturantes do racismo.

Para Artemia e Iansã, uma prática educativa comprometida com as lutas das mulheres não pode estar desagregada de características instrucionais, mas que não pode ser confundida com a mecanização, pois deve ser a fiadora da internalização crítica de conhecimentos que podem ser aplicados tanto no mundo do trabalho quanto no rosário de lutas que invadem as vidas das mulheres oriundas das classes populares.

É tempo de renovarmos os pactos com os legítimos legados deixados por Paulo Freire, Abdias Nascimento, Solano Trindade, Ironildes Rodrigues, qual sejam, o compromisso com uma formação crítica e libertadora, mas sem prescindir do acesso ao conhecimento mais elaborado. As intelectuais públicas do GMB nos alertam para a necessidade de uma vigilância epistêmica para que possamos nos precaver dos vultos do pedagogismo ingênuo que se escondem pelos bosques do conhecimento.

Na cosmosensação de Ajá, impera um sentido de valorização cultural que não separa a cultura da natureza. Se para os ditos “clássicos da teoria do ensino,” as mulheres devem domar as suas emoções, pois a racionalidade pertence aos homens, para as mulheridades negras e indígenas o Ori é o platô das emoções, enquanto os corpos emitem caligrafias pretuguesas através de pedagogias inclusivas que não se restringem apenas ao sentido do ver.

Os banhos de cheiro, as cartas de tarô e inovações provenientes da comunicação popular ancestrais convocam as Evas mitocondriais epistemológicos para soprarem as suas pedagogias de sobrevivência que só podem ser traduzidas para aquelas que são fluentes no pretuguês e na oralvivênica. Assim, há uma pedagogia cosmosensitiva.

Aya, por sua vez, proporciona um sobrevoos enciclopédico pela história do GMB, proporcionando uma leitura panorâmica das contradições que o movimento carrega. Concomitantemente ao (des)alinhamento com as agendas feministas nacionais e globais, a organização popular se defronta com problemáticas de um povo amazônico solitário em suas reivindicações, que encontram obstáculos para que sejam interpretadas até mesmo nos partidos políticos e comunidades eclesiais de base, pois a problemática do racismo estrutural ainda é considerada uma pauta exclusiva dos movimentos negros e não como a principal engrenagem dos projetos e debates que definem os contornos do (des)envolvimento que asfixiam os projetos e desejos de sua população.

Isto posto, as trajetórias de vida destas intelectuais públicas são a coluna vertebral do saber-fazer de suas experiências docentes e da militância, emprestando o ritmo dos sentidos e significados que constroem sobre educação e política. Observamos que umas ainda estão muito ancoradas na autonomização do gênero em detrimento das hierarquias raciais e outras já visceralmente conscientes de que a tríplice opressão de classe, raça e gênero é o mais grave problema a ser enfrentado nas Amazônias.

Assim, suas abundantes narrativas nos permitem adentrar no macrocosmo do *Bolo-so* de modo a desenvolver um exercício comparativo entre as teorias feministas e mulheristas. As participantes da pesquisa não apresentaram uma unanimidade quanto à preferência por uma ou outra, levando-nos a supor que os processos de intercâmbio, ranhuras, convergências e diálogos entre essas duas ideologias constituem um profícuo terreno onde despontam projetos pedagógicos e apostas políticas próprias da região. Afinal, em meio a uma Amazônia tão contraditória, não há como evitar que o GMB absorva tais matizes educativas e epistemológicas sobre as mulheridades e suas lutas.

Todavia, o ponto importante é que o femismo apresenta imprecisões que podem servir aos interesses do capitalismo branco, colonialismo e fascismo se não fizer um permanente exercício de autocrítica, tarefa que só é executada quando se vê encurralado por outras cosmosensações de lutas, a exemplo das dororidades trazidas pelas mulheres não brancas e que recusam para si o adjetivo fêmea.

As práticas pedagógicas e políticas deste movimento têm tracejado uma linha imaginária para processos inovadores de sistematização e denominações originais a ponto

de confrontar as ortodoxias que dominam muitas postulações feministas. São formas ancestrais de se compreender as lutas que germinam nas escalas locais, nacionais e globais encabeçadas pelo GMB.

Se não há um consenso sobre o apreço ou não pelas teorias feministas, todas as 5 intelectuais problematizaram as particularidades educacionais, culturais, espirituais e epistemológicas que as mulheridades amazônicas carregam, determinando a necessidade de recalculas as rotas no processo de elaboração e implementação das suas táticas de sobrevivência.

Por último, o painel metodológico desenhado pelo *So-dayi* renova a nossa responsabilidade e compromisso ético-político de elaborar em coparticipação com estas 5 pedagogas um livro digital, cujos textos da coletânea serão autorais. Também destacamos que nenhum artigo originário desta tese será publicado sem que a coparticipação das intelectuais públicas colaboradoras deste estudo.

Não há dúvidas de que este trabalho tem a tarefa emergencial de sensibilizar o poder público e a sociedade civil sobre as hierarquias de raça, classe e gênero que avalizam a violação aos direitos humanos das comunidades tradicionais, aldeias e quilombos na Amazônia.

O século XXI é marcado pelo ponto de não retorno das crises climáticas somadas à corrosão da biodiversidade, poluição industrial e as tríplexes opressões de raça, classe e gênero, o desgaste da ideologia capitalista branca e das democracias, além da descrença na ciência, assumindo um populismo fascista perigoso.

Esta tese busca colaborar para o fortalecimento da cooperação entre a universidade, movimentos sociais e sociedade civil, compreendendo que as crises paradigmáticas são supremacistas brancas, mas não do conhecimento científico mais elaborado sedento por transformações, com um caráter constituinte e iconoclasta, mas acima de tudo antirracista.

Por isso, tal debate não pode se abster de confrontar o circuito acadêmico amazônico, principalmente quando nos voltamos para os cursos de licenciatura e os programas de pós-graduação em educação que preservam ementas e planos de aula predominantemente brancos, ainda que aleguem adotar uma literatura voltada para a América Latina e para a Amazônia. Mas a questão-chave é: de qual América Latina e Amazônia estamos falando?

Se grandes expoentes da Educação Popular admoestam que devemos buscar outras/os anti-Emílios, Sofias e racionalidades, porque não podemos aprender com as

Sankofas, Artemias, Iansãs, Aya e Ajás? Filhas legítimas de uma Eva Mitocondrial que carregou em seu ventre o que conhecemos hoje como ciência, cravejada de *ethos*, espiritualidades, supraracionalidades e linguagens epistêmicas que constituíram a placenta dessa gestação. Ora, por que relutamos em desenterrar o seu cordão umbilical, leia-se as travessias Atlânticas, nos solos de uma Amazônia que foram tingidos com os sangues negros e indígenas?

Quantas teses como esta terão que ser escritas para que Sankofa e Iansã possam carregar nas tintas do seu pretuguês, assim como Ajá, Aya e Artemia sejam capazes de fazer o giro pedagógico através das suas cirandas esotéricas embaladas pelos cânticos paridos de uma garganta-útero que não vocaliza somente gritos de dor, mas de liberdade, tal como as sacerdotisas *vodus* haitianas? Até quando vamos denegar as nossas identidades des[ORI]entadas, des[NORTE]adas e Amefricanas?

Que tal responder tais inquietações com outra pergunta? Cumê que brancóides como nós ainda contribuem para os (im)pactos de uma branquitude que, tal como o romance de Saramago (1995), “Ensaio sobre a cegueira,” perdeu o sentido da visão para a melancolia de uma ilu[MINADA] (in) capacidade de só enxergar uma desguarnecida brancura.

Por isso, para a educação Amefricana que os nossos ventos des[NORTE]ados e neg[ATIVADOS] trazem, dizemos SAWUBONA⁴²!

⁴² Eu te vejo.

6 Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem viver uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Editora Elefante, 2015.

ALCÂNTARA, Débora Menezes. *Colonialidade, Necropoder e Quilombo: uma Leitura Decolonial Sobre Vidas Amefricanas Contra o Racismo-falocrático*. 275 f. Tese (Doutorado em ciências políticas)- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS-UFMG, Belo Horizonte, 2020.

ALFAYA, Nati. Ghawazee, o povo a dançarina e a dança. *Rev. Prosa, Verso e Arte*. 2022. Disponível em: < <https://www.revistaprosaversoarte.com/ghawazee-o-povo-a-dancarina-e-a-danca-nati-alfaya/>> Acesso em 07 de janeiro. 2023.

ALMADA, Sandra. *Abdias Nascimento retratos do Brasil Negro*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ALVES, Maria Kellynia Farias. *Òwèrè nos caminhos da didática afrorrefenciada: pretagogia e tradição oral na educação de jovens e adultos*. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) –Universidade Federal do Ceará-UFC, 2021.

ALVES, Chico. Katiúscia Ribeiro explica o ‘mulherismo africana:’ proposta Emancipadora. *Portal Geledés*. 7 jun. 2021. Questões de Gênero. Disponível em: <<http://.geledes.org.br/katiuscia-ribeiro-explica-o-mulherismo-africana-proposta-emancipadora/?gclid=EAIaIQobChMIjvmTzbzH>> Acesso em 13 out. 2021.

ALVES, Bianca Moreia. A luta das sufragistas. In: In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pensamento feminista hoje: formação e conceito*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

AMBRA, Pedro. O lugar e a fala: psicanálise contra o racismo em Lélia Gonzalez. *Revista de psicanálise*, v8, n1, jan-jun/2019. Disponível em: < [file:///C:/Users/isabe/Downloads/Edicao14-Completa%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/isabe/Downloads/Edicao14-Completa%20(2).pdf)> Acesso em 01 de abril. 2023.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação dos debates nas ciências sociais. *Rev. Sociedade e Estado*, v.34, n.1. Jan/Abr. 2019.

ANTONIETA de Barros é incluída no Livro de Heróis e Heroínas da Pátria. *Agência Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina*, 05 de janeiro. 2023. Disponível em: < https://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/antonieta-de-barros-e-incluida-no-livro-de-herois-e-heroínas-da-patria> Acesso em 06 de janeiro. 2023.

ANTONIO FILHO, Fadel David. Riqueza e miséria do ciclo da borracha na Amazônia brasileira: um olhar geográfico por intermédio de Euclides da Cunha. In: GODOY, PRT. (org). *História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia*. São Paulo: Editora Unesp, 2010. Disponível em: < <http://books.scielo.org> > Acesso em 14 de abril.2021.

ANZALDUA, Gloria. *Borderlands/La Frontera The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1999.

ASSEMBLEIA legislativa do Pará homenageia mulheres com medalha Isa Cunha. 08 março. 2023. Disponível em: < [http:// Assembleia Legislativa do Pará homenageia mulheres com medalha Isa Cunha | Política | O Liberal](http://AssembleiaLegislativa.do.Pará.homenageia.mulheres.com.medalha.Isa.Cunha|Política|O.Liberal)> Acesso em: 24 de julho. 2023.

A PERDA de mais de 39 bilhões de merendas escolares desde o início da pandemia anuncia uma crise nutricional, dizem UNICEF e PMA. *UNICEF*, 2021. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/perda-de-mais-de-39-bilhoes-de-merendas-escolares-desde-o-inicio-da-pandemia>> Acesso em 24 de janeiro. 2023.

ARTICULAÇÃO de Mulheres brasileiras. *Nossa história*, s.d. Disponível em: < [AMB no FOSPA \(ambfeminista.org.br\)](http://AMB.no.FOSPA(ambfeminista.org.br)) > Acesso em 18 de janeiro. 2023.

ASANTE, Molefi. K. Afrocentricidade como crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental. *Ensaio Filosóficos*, v.14. dez/2016. ISSN 2177-4994. Disponível em: < http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIV.pdf> Acesso em 2 de setembro. 2021.

_____. *Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico ocidental: introdução a uma ideia*. Ensaio filosóficos, v.15, dez/2016.

_____. *Afrocentralidade a teoria de mudança social*. Trad. MONTEIRO-FERREIRA, Alessandra; MIZAMI, Ama; LUCIA, Ana. Philadelphia: Afrocentricity International, 2014.

_____. Afrocentricidade: notas sobre uma posição transdisciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

AVIZ, Maria do Livramento Ferreira de. *Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis-NEP: um diálogo nas interfaces com a educação, memória e saberes da comunidade do Bengui*. Belém: [s.n], [s.d].

BAIROS, Luiza. *Lembrando Lélia Gonzalez*. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

BANKOLE, Katherine. Mulheres africanas nos Estados Unidos. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BARRETO, Raquel. Lélia Gonzalez, uma intérprete do Brasil. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. *Introdução*. In: NASCIMENTO, Beatriz. *Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias de destruição*. Rio de Janeiro: Filhos da África, 2018.

BARROS, José Flávio Pessoa de; MOTA, Clarice Novaes da. Como a jurema nos disse: representações e drama social afro-indígena. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Guerreiras de natureza mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2014.

BELCHIOR, Douglas; PENHA, Kátia; BELMONT, Mariana. *Existem vidas negras na Amazônia e elas também importam*. *Nexo*, 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2021/Existem-vidas-negras-na-Amaz%C3%B4nia-e-elas-tamb%C3%A9m-importam>> Acesso em 02 de dezembro de 2022.

BELÉM, *ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO MUNICÍPIO DE BELÉM*. 2012.

BENTO, Cida. *Pacto da branquitude*. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOAL, Augusto. *Hamlet e o filho do padeiro*. 1.ed. São Paulo: Cosac e Naify, 2014.

BRANDÃO, Diógenes. A mãe que vai enterra o filho nascido dentro de uma cela da ditadura. *Rede Brasil Atual*. 27 outubro.2017. Disponível em: < [A mãe que vai enterrar o filho nascido dentro de uma cela da ditadura - Rede Brasil Atual](#)> Acesso em 24 de julho. 2023.

CAMARA, Giselle Marques. *Maat: o princípio ordenador do cosmo Egípcio. Uma reflexão sobre os princípios encerrados pela deusa no Reino Antigo (2686-2181 a.c) e no Reino Médio (2055-1650- a.C)*. 2011, 130-33 f. Dissertação (mestrado em história)- Instituto de Ciências humanas e filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

CARDOSO, Edson Lopes. *Memórias de movimento negro- um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo*. Tese (doutorado em educação) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 308.p. 2014.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade*. São Paulo: Zahar, 2023.

CARTA DA RENASCENÇA Cultural Da África. African Union: República do Sudão, 2006.

CASANOVA, Pablo Gonzalez. *Colonialismo interno (uma definição)*. Argentina: Clacso, 2007.

CHAVES, Eduardo O.C. O liberalismo na política, economia, e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, J.C; SANFELICE, J.L (orgs). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007.

CIENTISTA americano desvenda mistério da morte da criança de Taung. *AFP e Reuters*, 2006. Disponível em: <
<https://www.publico.pt/2006/01/12/ciencia/noticia/cientista-americano-desvenda-misterio-da-morte-da-crianca-de-taung-1244>.

COBRADO por indígena do AM, Dino disse que vai agir no caso de Bruno e Dom. *Amazônia*, 05 de janeiro. 2023. Disponível em: < [Cobrado por indígena do AM, Dino diz que vai agir no caso Bruno e Dom \(bncamazonas.com.br\)](http://bncamazonas.com.br) > acesso em 06 de janeiro.2023.

COLLINS, Patrícia Hills. *Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica*. São Paulo: Boitempo, 2022.

CONCEIÇÃO, Heloísa Helena Meirelles Bahia. *Mulheres e educação: um estudo sobre o grupo de mulheres brasileiras (GMB) do bairro do Benguí-Belém-Pará*. 2011. 122 p (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, 2011.

CONVENÇÃO N° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / *Organização Internacional do Trabalho*. - Brasília: OIT, 2011.

COSTA, Gilberto. Cresce total de negros em universidades, mas acesso é desigual. *Agência Brasil*, 2020. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual>> Acesso em 09 de nov.2021.

COSTA, Graciete Guerra da. Fortificações na Amazônia. *Rev Navigator*, v.10, n.20, 2014.

COSTA JÚNIOR, Luiz Carlos Pinto. Uma perspectiva afrocentrada para a produção de narrativas alguns elementos pedagógicos para colocar a experiência de sujeitos negros no centro do processo de protagonismo com tecnologias. *Alceu*, v.12, n.44, p.190-219, mai/ago.2021.

CPT aponta aumento de 150% no número de assassinatos no campo até outubro. 28 outubro. 2022. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cPT-aponta-aumento-de-150-no-numero-de-assassinatos-no-campo-ate-outubro1#:~:text=De%202019%20a%202022%2C%207,ocorr%C3%A4ncias%20> Acesso em: 19 julho de 2023.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, H. B (org). *Pensamento feminista hoje perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

_____. Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista. *Revista de teoria da história*, v.22, n.2. 2019. ISSN: 2175 -5892. DOI:<https://doi.org/10.5216/rth.v22i2.58979>. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/58979> > Acesso em: 27 de set. 2020.

CUSTÓDIO, Tulio. Livro humaniza Beatriz Nascimento, historiadora e vítima de feminicídio. *Portal Geledés*. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/livro-humaniza-beatriz-nascimento-historiadora-vitima-de-um-feminicidio/?gclid=EAIaIQobChMIha> > Acesso em 24 de março. 2022.

DADOS do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. *Jonal da USP*, 30 de jul. 2020. Disponível em: < [Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra – Jornal da USP](#) > Acesso em 28 de jan. 2023.

DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEUS, Zélia Amador de. Espaços Africanizados no Brasil: algumas referências de resistências, sobrevivências e reinvenções. *Rev. Tempo*, v.3, n.2, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/ciga/article/view/15443/13741> > Acesso em 18 de jan. 2023.

DIOP, Cheikh Anta. *A unidade cultural da África negra esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica*. Luanda: Edições Mulemba, 2014.

_____. *A origem africana da civilização mito ou realidade*. Westport: Lawrence Hill, 1974.

DORSCH, Hauke. Diasporizando a tradição: Griots e estudiosos no Atlântico negro. *Rev. Contemporânea*, v.10, n.3, p.1125-1156, set-dez. 2020. ISSN: 2316-1329. Disponível em: < <https://doi.org/10.31560/2316-1329.v10n3.12> > Acesso em 22 de fevereiro. 2022.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pensamento feminista hoje: formação e conceito*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferência de Frankfurt*. Trad. Jaime A Clasen. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

EDUCAÇÃO PELA MEMÓRIA, *Memorial Paulo Fonteles*, 2016. Disponível em: <[http://Educação pela Memória | Instituto \(institutopaulofonteles.org.br\)](http://Educação pela Memória | Instituto (institutopaulofonteles.org.br))> Acesso em: 24 julho de 2023.

ESPERANÇA GARCIA é reconhecida como a primeira advogada brasileira. *OAB Pernambuco*, 29 de novembro. 2022. Disponível em: < [Esperança Garcia é reconhecida como a primeira advogada brasileira - OAB-PE \(oabpe.org.br\)](#) > Acesso em 30 de dezembro. 2022.

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

_____. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

FEMINISMO na periferia: conheça Domingas Martins, que há mais de 30 anos empodera mulheres do Benguí. *G1 PA*, 2019. Disponível em: < [Feminismo na periferia: conheça Domingas Martins, que há mais de 30 anos empodera mulheres do Benguí | Pará | G1 \(globo.com\)](#)> Acesso em 17 de janeiro. 2023.

FILGUEIRA, André Luiz Souza. Racismo ambiental, cidadania e biopolítica: considerações gerais em torno de espacialidades racializadas. *Ateliê Geográfico*, v.15, n.2, ago, p.186-201, 2021.

FINCH, Charles S III; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: Elisa Larkin (org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FINCH III, Charles S. *Cheikh Ant Diop confirmado*. . In: Elisa Larkin (org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FOSPA 20 anos. *X FÓRUM SOCIAL PAN-AMAZÔNICO*. Disponível em: < [FOSPA 20 anos - XFOSPA Belém \(fospabelem.com.br\)](#) > Acesso em 02 de dezembro. 2022.

FRANÇA, Elvira Eliza. Economia solidária: uma ação cooperativa de inclusão social. *Amazônia real*. 18 de jul. 2019. Disponível em: < <https://amazoniareal.com.br/economia-solidaria-uma-acao-cooperativa-de-inclusao-social/> > Acesso em 07 de janeiro. 2023.

FREIRE, Paulo. Prefácio. In: *Axés do sangue e da esperança*. Rio de Janeiro: RioArte, 1983.

FUNDAÇÃO ROSA LUXEMBURGO. *A pedagogia negra e feminista de bell hooks*. 19 de mar. 2018. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/> > Acesso em: 21 de dez. de 2022.

GABINETE de Intervenção Federal no Rio é prorrogado por mais 6 meses. *Agência Brasil*, 23 dez. 2022. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2022-12/gabinete-de-intervencao-federal-no-rio-e-prorrogado-por-mais->> Acesso em 28 julho de 2023.

GARCÍA, Daniel López. Por que o ambientalismo é atacado? *A terra é redonda*. 25 de ago. 2019. Disponível em: < [Por que o ambientalismo é atacado? - A TERRA É REDONDA \(aterredonda.com.br\)](#) > Acesso em 25 de novembro.2022.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GENNARI, Adilson Marques. Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 1990. *Pesquisa e debate*, v.13, n.1, p.35-45. 2001.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. *Dez anos da lei federal das cotas universitárias avaliação dos seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento*. Ril. Brasília, n. 229, p.11-35, jan/mar. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11.pdf> Acesso em 20 de abril. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Diversidade e Educação, 2005.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *Caderno de formação política do círculo Palmarino*: Rio de Janeiro, 2011.

_____. Entrevista de Lélia Gonzalez ao jornal do MNU. 1991. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. Uma viagem à Martinica. 1991. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. Primavera para as rosas negras. 1990. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. *A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social*. 1988. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. Cidadania de segunda classe. 1988. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. A categoria político-cultural de Amefricanidade. In: *Tempo brasileiro*. Rio de Janeiro, n 92/93 (jan/jul). 1988b, p.69-82.

_____. Entrevista: mito feminino e a revolução malê. 1985. . In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. A democracia racial: uma militância. 1985. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. Mulher negra. 1985. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. Homenagem a Luiz Gama e Abdias do Nascimento. 1984. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. Prefácio dos cadernos Negros 5. 1982. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. E a trabalhadora negra, cumé que fica? 1982. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. Entrevista de Lélia Gonzalez ao jornal mulherio. 1982. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. O movimento negro na última década. 1982. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. Democracia racial? Nada disso. 1981. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. 1980. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

_____. Lélia Gonzalez. Depoimento. 1980. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

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

_____. Cultura, etnicidade e trabalho efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. 1979. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

GROSGOUEL, Ramón; FIGUEIREDO, Angela. *Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras*. Cienc. Cult. vol.59 no.2 São Paulo Apr./June 2007.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdade racial no Brasil*. Minas gerais: editora UFMG 1977.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. *Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e o feminismo*. Rio de Janeiro: Plataforma Gueto, 1981

JAMES, George G.M. *Stolen Legacy: How the Wisdom of Ancient Egypt was transformed into Greek Philosophy*, 1954.

KARENKA, Maulana. A função e o futuro dos estudos Africanos: reflexões críticas sobre a missão, seu significado e sua metodologia. In: LARKIN, Elisa (org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

KOYRÉ, Alexandre. *Estudos de história do pensamento científico*. Trad. Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento. *Cadernos de pesquisa*, v.46, n.15, p.38-62. Jan/mar. 2016.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

LOMBARDI, J.C; SANFELICE, J.L. *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Estudo de meio: teoria e prática*. Rev. Geografia, v.18, n.2, 2009. Disponível em: < https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/561488/mod_resource/content/1/estudo%20do%20meio.pdf> Acesso em 05 de jan. 2023.

LUGONES, María. Colonialidade de gênero. In: HOLLANDA, H. B (org). *Pensamento feminista hoje perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

_____. *Rumo a um feminismo descolonial*. Estudos feministas, v.22, n.3, 2014. Disponível em: < p 935-952 Lugones.pmd (scielo.br) > ISSN 1806-9584, acesso em 04 de abril. 2021.

LULA sanciona que inscreve nome de Antonieta de Barros em Livro de Heróis e Heroínas da Pátria. *Portal G1-SC*, 05 de janeiro. 2023. Disponível em: < <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/01/05/lula-sanciona-lei-que-inscreve-nome-de-antonieta-de-barros-em-livro-de-herois-e-heroínas-da-patria.ghtml>> acesso em 05 de jan. 2023.

MACÊDO LUIZ, Janailson. Racismo religioso, repressão e as memórias da guerrilha do Araguaia. *Portal Geledés*, 30 março. 2023. Disponível em:< [http:// Racismo religioso, repressão e as memórias da Guerrilha do Araguaia - Geledés \(geledes.org.br\)](http://Racismo%20religioso,%20repress%C3%A3o%20e%20as%20mem%C3%B3rias%20da%20Guerrilha%20do%20Araguaia%20-%20Geled%C3%A9s%20(geledes.org.br)) > Acesso em: 19 julho de 2023.

MACHADO, Ricardo. A Amazônia entre o debate global e a tentativa de devastação completa. O paradoxal descompasso entre as palavras e as coisas. Entrevista especial com Bruno Malheiro. *Instituto Humanitas Unisinos*. 3 setembro. 2022. Disponível em: <[http:// https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/621736-a-amazonia-entre-o-debate-global-e-a-tentativa-de-devastacao-completa-o-paradoxal-descompasso-entre-as-palavras-e-as-coisas-entrevista-especial-com-bruno-malheiro](http://https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/621736-a-amazonia-entre-o-debate-global-e-a-tentativa-de-devastacao-completa-o-paradoxal-descompasso-entre-as-palavras-e-as-coisas-entrevista-especial-com-bruno-malheiro)> Acesso em 27 julho. 2023.

MALHEIRO, Bruno Cezar. Colonialismo interno e estado de exceção: a emergência da Amazônia dos Grandes Projetos. *Caderno de geografia*, v.30, n.60, 2020.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, Tafnes Varela; LIMA, Tiago Jessé Souza de; SANTOS, Walberto Silva. O efeito das microagressões raciais de gênero na saúde mental de mulheres negras. *Rev. Ciência e saúde coletiva*, v.25. 2020.

MAZAMA, Ama. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: Elisa Larkin (org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: HOLLANDA, H. B (org). *Pensamento feminista hoje perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MOORE, Carlos. Introdução, In: _____. *Afrocentricidade: notas sobre uma posição transdisciplinar*. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

_____. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2007.

MOURA, Dione Oliveira; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de Almeida. Ancestralidade, interseccionalidade, feminismo Afrolatinoamericano e Outras Memórias sobre Lélia Gonzalez. *Dossiê gênero, memória e cultura, Arquivos CMD*, v.8, n.2, jul/dez 2019.

MULHERES DO UCP. Posfácio mulheres da UCP. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Introdução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *A Matriz africana do mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: Elisa Larkin (org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. *Axés do sangue e da esperança*. Rio de Janeiro: RioArte, 1983.

_____. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexão. *Rev. Estudos Avançados*, v.18, n.50. 2004. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?format=pdf&lang=pt>>
Acesso em 19 de janeiro. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. Introdução ao conceito de Quilombo. 1987. In: *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição*. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana. Editora Filhos da África, 2018.

_____. *Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias de destruição*. Rio de Janeiro: Filhos da África, 2018.

_____. Negro e racismo. In: RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial/Kuamza, 1974, p.98-102.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Guerreiras da natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2014.

_____. Abdias Nascimento e as políticas afirmativas. *Terceiro Milênio: revista crítica de sociologia e política*, n.1, jul/dez. 2013. Disponível em: < [Vista do Abdias Nascimento e as políticas afirmativas \(uenf.br\)](#)> Acesso em 34 de dezembro, 2022.

_____. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: Elisa Larkin (org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

_____. As civilizações africanas no mundo antigo. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. *O tempo dos povos africanos suplemento didático da linha do tempo dos povos africanos*. Brasília: IPEAFRO/SECAD/UNESCO, 2007.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. *Entre apostas e heranças contornos africanos e afro-brasileiros da educação e do ensino da filosofia no Brasil*. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

_____. OYÈRÓNKÉ OYĚWÙMÍ: potências filosóficas de uma reflexão. *Problemata*, v.10, n.2 (2019), p.8-28. ISSN 2236-8612doi:<http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v10i2.49121>. Acesso 16 de março.2021.

NERI, Isabell Theresa Tavares. *Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense*. 2018. 343 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação)- Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

NETO, Nicolau. *A educação popular não começa com Paulo Freire*. Blog Negro Nicolau, 21 de set. 2019. Disponível em: < <https://www.blognronicolau.com.br/2019/09/a-educacao-popular-nao-comeca-com-paulo.html>> Acesso em 05. Jan. 2023.

NOBLES, Wade. W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: Elisa Larkin (org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

O QUE É? Amazônia Legal. *IPEA desafios do desenvolvimento*. 8 de junho. 2008. Disponível em: < [http://: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?o](http://https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?o) > Acesso em 27 julho.2023.

OLIVEIRA, Augusto Nefali Corte de. Neoliberalismo durável: o consenso de Washington na Onda Rosa Latino-americana. *Opinião pública*, v.26, n.1, jan-abr, p.158-192, 2020.

O SIMBOLISMO filosófico do tarô egípcio. *Nova Acrópole*, [s.d.]. Disponível em:< [http://O Simbolismo Filosófico do Tarot Egípcio - Nova Acrópole Portugal - Filosofia, Cultura, Voluntariado \(nova-acropole.pt\)](http://O Simbolismo Filosófico do Tarot Egípcio - Nova Acrópole Portugal - Filosofia, Cultura, Voluntariado (nova-acropole.pt))> Acesso em 27 de julho.2023.

O TEMPO que resta. Direção: Thaís Borges. Produção/ coprodução de Puskar Filmes e Globo Filmes. Brasil: 2022.

OYËWUMÍ, Oyèrónké: *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAIVA, Deslange; STABILE, Arthur; HONÓRIO, Gustavo. Em 2022, Brasil registra o maior número de estupros da história; 6 em cada 10 vítimas têm até 13 anos, aponta anuário de segurança. *G1 SP- São Paulo*, 20 julho. 2023. Disponível em: < <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/07/20/em-2022-brasil-registra-maior-numero-de-estupros-da-historia-6-em-cada-10-vitimas>> Acesso em 22 de julho. 2023.

PERMANÊNCIA estudantil “nós estamos aqui e vamos resistir,” estudantes indígenas fazem ato no MEC pela permanência estudantil. *Esquerda Diário*, 2021. Disponível em: < <https://www.esquerdadiario.com.br/Nos-estamos-aqui-e-vamos-resistir-estudantes-indigenas-fazem-ato-no-MEC-pela-permanencia-es>> Acesso em 28 de jan. 2023.

PESQUISA investiga marcas do racismo em famílias inter-raciais. *Jornal da USP*, São Paulo, 30 de mai. 2017. Disponível em: < <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/pesquisa-investiga-marcas-do-racismo-em-familias-inter-raciais/>> Acesso em: 19 julho de 2023.

PICANÇO, Nazaré Brito. Caribé: bebida que dá sustança ao corpo e alma cabocla. *Rev. Ensaio fotoetnográfico*, v. 6, n.1. 2020.

PINTO, Lúcio Flávio. A utopia amazônida. *Amazônia Real*, 2018. Disponível em: < [A utopia amazônida - Amazônia Real \(amazoniareal.com.br\)](http://amazoniareal.com.br) > Acesso em 16 de janeiro. 2023.

PIVETTA, Marcos. Africanos vieram antes. Pesquisa Fapesp. São Paulo, jul. de 2021. Disponível em: < Africanos vieram antes : Revista *Pesquisa Fapesp* > Acesso em: 24 de dezembro. 2021.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. O legado roubado Resenha 1 de JAMES, George G. M. *Stolen Legacy: How the Wisdom of Ancient Egypt was Transformed into Greek Philosophy*. 1954. O legado roubado. Añansi, Bahia, ISSN: 2675-8385. 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Amazônia: encruzilhada civilizatória. Tensões territoriais em curso*. Bolívia: Cides, 2018.

_____. *Amazônia, Amazôniaas*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PROJETO Memória. *Os anos nem tão dourados de Lélia*. Disponível em: < <http://www.projetomemoria.art.br/leliaGonzalez/vida/negritude-de-corp.jsp> >. Acesso em 16 de fev. 2022.

PROJETO MEMÓRIA, *O feminismo negro no palco da história*. 2015. Disponível em: < <http://www.projetomemoria.art.br/leliaGonzalez/index.jsp> > Acesso em fevereiro de 2020.

QUEIROZ, Marcos. A sociologia militante de Guerreiro Ramos. *Jacobin Brasil*, set. 2020. Disponível em: < <https://jacobin.com.br/2020/09/a-sociologia-militante-de-guerreiro-ramos/> > Acesso em 29. Jan. 2023.

QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. RABAKA, Reiland. *Teoria crítica africana*. . In: Elisa Larkin (org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

RABAKA, Reiland. *Teoria crítica africana*. . In: Elisa Larkin (org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

_____. *A redução sociológica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

RATTS, Alex. Lélia Gonzalez e seu lugar na antropologia brasileira: “cumé que fica?” *Mana*, v.28, n.3, p.1-34, 2022 DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0202>. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/mana/a/v7NGFdfB4fpNXG3LSpkXBDr/?lang=pt> > Acesso em 23 de março. 2023.

_____. *Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

REIS, Diego dos Santos. *Inferno tropical – O assassinato de Moïse Mugenyi Kabagambe*. Portal Geledés, 2022. Disponível em: < [Inferno tropical – O assassinato de Moïse Mugenyi Kabagambe \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br)> Acesso em 03 de janeiro. 2023.

_____. Lélia Gonzalez: por uma filosofia em pretuguês. *Coluna Anpof*, 16 de março. 2021. Disponível em: < [Lélia Gonzalez: por uma filosofia em pretuguês | ANPOF](http://anpof.org.br) > Acesso em 07 de janeiro. 2023

RIOS, Flavia; KLEIN, Stefan. Lélia Gonzalez, uma teórica crítica do social. *Rev. Sociedade e estado*, v.37, n.3, set/dez, 2022.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; SILVA, Ayodele Floriano. Didática das relações étnico-raciais: contribuições propositivas para a formação inicial de professores. *Roteiro, Joaçaba*, v.46, jan/dez. 2021. Doi: .org/10.18593/r.v46.26442.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da educação*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

RUFINO, Joel. O negro como Lugar. In: *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classe: mito e realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

SAID, Edward. (2007a) [1978], *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente* Tradução de Tomas Rosa Bueno. São Paulo, Companhia das Letras.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Racismo brasileiro uma história da formação do país*. São Paulo: Todavia, 2022.

SARRIS, Georgia C; FILLETI, Juliana de P.; CARDOSO de MELO, Maria Fernanda; GORAYEB, Daniela S. *Perfil das Empregadas Domésticas no 1º trimestre de 2020: dados selecionados*. In FACAMP: Estudos NPEGEN. Campinas: Editora FACAMP, número 02, agosto de 2020.

SCOCUGLIA, Celso Afonso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 7 ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. Trad. Rose Barboza. *E-cadernos ces*, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. *Docência em formação saberes pedagógico*. São Paulo, Cortez, 2008

SILVA, Beatriz Moreira da. (Mãe Beata de Yeomjá). Primeiras palavras. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Guerreiras da natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2014.

SILVA, Clemilson Cavalcanti da. *Por uma educação das relações étnico-raciais: análise afrocentrada em discursos que constituem livros didáticos de ciências naturais*. 258 f. Tese (Programa de Pós-graduação em educação) - Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Paraíba, 2021.

SILVA, Eveline Pena da. *Estudantes negras cotistas: um enfoque feminista negro decolonial sobre gênero e raça no ensino superior brasileiro*. p.216. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)- Faculdade de filosofia e ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p.216, 2018.
Sopapo: Porto Alegre, 2015.

SILVA, Jamily Alves da; SILVA, Ana Paula Bispo da. O conhecimento em Platão e o método de ciências: uma aproximação entre filosofia e física. *Revista Arété*, Manaus, v.6, n.11, p.83-96, jul-dez. SSN: 1984-7505. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/74/73>.

SILVA, Leandro Alves da. A carta de Esperança Garcia: uma mensagem de coragem, cidadania e ousadia conclusões acerca do projeto realizado no período 2014-2015 no âmbito do Edital Minc/UFPE 2013: *Preservação e acesso aos bens do patrimônio Afro-brasileiro*. Universidade Federal de Pernambuco/Ponto de Cultura Quilombo do Sopapo: Porto Alegre, 2015.

SILVA, Maurício Roberto da; DICKMANN, Ivo; BERNARTT, Maria de Lourdes. “Fora Temer”: para além do ódio de classe- a resistência ativa! *Revista pedagógica*, v.18, n.38, mai/ago. 2016.

SOARES, Priscila. República do Emaús lembra três anos sem Padre Bruno Sechi. *Dol*, 29 de abril. 2023. Disponível em: <<http://https://dol.com.br/noticias/para/811668/republica-de-emaus-lembra-3-anos-sem-padre-bruno-sechi?d=1>> acesso em 25 de julho. 2023.

SOARES, Karina Maria de Souza *A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista*. 209 f. Tese (Programa de Pós-graduação em educação) - Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Paraíba, 2020.

SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

_____. *A verdade seduzida por um conceito de cultura no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SOUZA, Margareth Cerqueira de. *E se falássemos sobre a terra preta?* 146 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em antropologia social)-Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Manaus, 2017.

SOUZA, Wanessa. Dialogando com o mulherismo Afrikana. In: WEEMS, Clenora Hudson. *Mulherismo Africana*. Trad. Wanessa de Souza. São Paulo: Medu Neter Livros, 2019.

TSTRECK, Danilo Romeu. *Rousseau e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

EI SZYMANSKI, Heloisa (org); ALMEIDA, Laurinda R. de; PRANDINI, Regina C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação a prática reflexiva*. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TEIXEIRA, Analba Brazão; SILVA, Ariana Mara da; FIGUEIREDO, Ângela. Um diálogo decolonial na colonial cidade Cachoeira/BA entrevista com Ochy Curiel. *Cadernos de gênero e diversidade*, v.3, n. 4, -out. -dez, 2017. ISSN 2525-6904. Disponível em: <[Apresentação e Comentários à Entrevista de Ochy Curiel | Cadernos de Gênero e Diversidade \(ufba.br\)](#)> Acesso em 26 de dez. 2021.

TEIXEIRA; Júlia Magna da Silva; PAIVA, Sabrina Pereira. Violência contra a mulher e adoecimento mental: percepções e práticas de profissionais de saúde em um Centro de Atenção Psicossocial. *Rev Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.31. 2021.

TORRES, Aline. Antonieta de Barros, a parlamentar negra pioneira que criou o dia do professor. *EL País, Florianópolis*, 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-10-15/antonieta-de-barros-a-parlamentar-negra-pioneira-que-criou-o-dia-do-professor.h>> Acesso em 05 de jan. 2023.

VAN SERTIMA, Ivan. *They came before Columbus. African presence in ancient America*. New York: Random House, 1976.

VERGÉS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. Trad. Jamille Camargo. São Paulo: Editora UBU, 2019.

VIANA, Elizabeth. Entrevista com Elizabeth Viana. In: _____. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana*. Filhos da África: São Paulo, 2018.

VIEZZER, Moema. *Se me deixem falar: depoimento de uma mineira boliviana*. Trad. Edmilson Bizelli. 11.ed. São Paulo: Global, 1986.

VIVEROS VIGOYA, Mara. *As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder na nossa América*. Trad. Alysson de Andradade Perez. Rio de Janeiro: Papeis Selvagens, 2018.

WEEMS, Clenora Hudson. *Mulherismo Africana*. Trad. Wanessa de Souza. São Paulo: Medu Neter Livros, 2019.

_____. *Mulherismo Africana*. Trad. Wanessa de Souza (1993).

WEID, Jean Marc Von Der. A agroecologia no novo governo. *A terra é redonda*. 24. Dez. 2022. Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/a-agroecologia-no-novo-governo/>> Acesso em 05 de jan, 2023.

WOLFART, Graziela. Ubuntu. “Eu sou porque nós somos.” *Revista do Instituto Humanitas Unisinos. São Leopoldo*, n.353. 06, dez.2010. ISSN: 1981-8469. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/353> . Acesso em 03 mar. 2022.

WOODSON, Carte G. *A deseducação do negro*. São Paulo: Medu Neter, 2018.

YIN, Robert K. *Estudo de caso planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2021.

ZIN, Rafael Balseiro. *Maria Firmina dos Reis: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista*. 2016. Dissertação (Programa de pós-graduação em Ciências Sociais)-faculdade de ciências sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo, 2016.

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PEDAGOGIAS AMERICANAS-AMAZÔNIDAS: CORPOS, LUTAS E VIVÊNCIAS EDUCATIVAS DE UM MOVIMENTO DE MULHERES NA AMAZÔNIA BRASILEIRA.

Pesquisador: ISABELL THERESA TAVARES NERI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69387223.7.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.154.601

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta a concepção pedagógica americana-amazônica elaborada por um movimento de mulheres que são oriundas tanto de populações da Região Metropolitana de Belém quanto de comunidades tradicionais, camponesas, costeiras, aldeias e quilombos, que se contrapõe a uma colonialidade de gênero da razão feminista.

Objetivo da Pesquisa:

Interpretar as pedagogias elaboradas por um movimento de mulheres, o qual abarca tanto as populações da Região Metropolitana de Belém quanto das comunidades tradicionais, camponesas, costeiras, aldeias e quilombos, que se contrapõe a uma colonialidade de gênero da razão feminista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de

Endereço: Rua Augusto Corêa nº 01 - Campus do Guamá, UFPA - Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7725 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepcca@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.154.601

informações que permitam identificá-la. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres

Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Os possíveis riscos são exposição ao constrangimento ou à fadiga.

Benefícios:

Publicação de livro digital com as participantes do estudo como autoras e sistematização da pesquisa para a reivindicação de políticas educativas para o campo da educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa atende aos requisitos do CEP e está estruturado dentro dos parâmetros da academia científica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos apresentados estão correspondendo aos pressupostos exigidos pelo CEP.

Recomendações:

A pesquisa está adequada ao padrão exigido pelo CEP e aos requisitos do trabalho científico. Parabenizo pela iniciativa e desejo sucesso na pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2131452.pdf	04/05/2023 18:57:44		Aceito
Folha de Rosto	rosto_folha.pdf	04/05/2023 18:57:26	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Outros	consentimento_maio.pdf	03/05/2023 15:07:47	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Outros	anuencia_maio.pdf	03/05/2023 15:07:02	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle_maio.pdf	03/05/2023 15:06:00	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do IC5 - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-9028 E-mail: cepca@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.154.601

Ausência	tcle_maio.pdf	03/05/2023 15:05:00	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Outros	carta_encaminhar.pdf	27/04/2023 22:47:14	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Outros	declarar_onus.pdf	27/04/2023 22:45:33	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Outros	termo_orientadora.pdf	27/04/2023 22:39:40	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Orçamento	orcamento_pesquisa.pdf	27/04/2023 22:38:45	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Outros	compromisso_pesquisadora.pdf	27/04/2023 22:37:34	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Outros	termo_dados.pdf	27/04/2023 22:35:20	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Outros	autorizar_voz.pdf	27/04/2023 22:34:50	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Outros	autorizar_imagem.pdf	27/04/2023 22:34:26	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite.pdf	27/04/2023 22:28:09	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 30 de Junho de 2023

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepcca@ufpa.br