

## Ebó Onto-Epistêmico: modos de aprontar escrevivências na Pesquisa em Educação

Iris Verena Oliveira<sup>i</sup>

### Resumo

O artigo provoca tensionamento nos campos do currículo e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) partindo dos escritos das intelectuais negras Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo e Leda Martins<sup>1</sup>. Para tanto, tomo a escrevivência como plataforma política, epistêmica, ontológica e metodológica, que, juntamente com os conceitos de quilombo e tempo espiralar, apontam possibilidades de aprontar a pesquisa em educação. Escrito na primeira pessoa do singular, o texto articula vivências e incômodos que nascem no cotidiano acadêmico. Portanto, ele mesmo é uma construção de escrevivências sobre modos de ensinar e aprontar pesquisa na universidade, ao tempo em que indica para fraturas no mundo acadêmico, tal como o conhecemos.

**Palavras-chave:** ERER; Racialidade; Currículo; escrevivências.

*Onto-epistemic ebó: ways to prepare escrevivências in education research*

### Abstract

The article provokes tension in the fields of curriculum and Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) based on the writings of black intellectuals Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo and Leda Martins. To this end, I take writing as a political, epistemic, ontological and methodological platform, which, together with the concepts of quilombo and spiral time, point to possibilities for preparing research in education. Written in the first person singular, the text articulates experiences and discomforts that arise in academic daily life. Therefore, it is itself a construction of writing about ways of teaching and preparing research at the university, while also indicating fractures in the academic world, as we know it.

**Keywords:** ERER; raciality; curriculum; escrevivências.

*Ebó ontoepistêmico: formas de preparar las escrevivências en la investigación educativa*

### Resumen

El artículo genera tensión en los campos del currículo y la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) a partir de los escritos de las intelectuales negras Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo y Leda Martins. Para ello, considero la escritura como una plataforma política, epistémica, ontológica y metodológica que, junto con los conceptos de quilombo y tiempo espiral, señala posibilidades para la investigación en educación. Escrito en primera persona del singular, el texto articula experiencias e incomodidades que surgen en la vida académica cotidiana. Por lo tanto, constituye en sí mismo una construcción de la escritura sobre las formas de enseñar y preparar la

---

<sup>i</sup> Doutora em Estudos Étnicos e Africanos/UFBA. Professora da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: [irisveren@gmail.com](mailto:irisveren@gmail.com) - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-7041-3327>.

*investigación en la universidad, a la vez que señala fracturas en el mundo académico tal como lo conocemos.*

**Palabras clave:** *ERER; racialidad; plan de estudios; escrevivências.*

## 1 EBÓ

Neste texto, entrego uma oferenda, um ebó. Não se trata de ofertar alimentos aos deuses, como nas religiões de matriz africana. Ofereço um ebó onto-epistêmico para a área de educação, ou seja, provoco um debate ontológico e epistêmico, a partir de conceitos elaborados por intelectuais negras, para propor outros modos de fazer a pesquisa em educação. Proponho-me a tratar sobre as novas formas de epistemicídio (Carneiro, 2023) produzidas na academia e como elas se associam ao onticídio (Warren, 2021). O intuito é tratar a questão racial, em seu aspecto onto-epistemológico, na pesquisa em currículo. Portanto, interessa atentar-se para a diferença produzida na repetição, visando romper a concepção de tempo linear e mergulhar no espiral, que nos leva a repetir várias vezes, sem passar pelo mesmo lugar.

Dizendo de outro modo, situo-me na área de Educação, na fronteira entre dois campos: Currículo e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Parto das minhas escrevivências, como professora da Universidade do Estado da Bahia, para interrogar sobre o “nós”, que envolve existências negras no espaço acadêmico, em suas dimensões onto-epistêmicas. Ao tempo em que esses processos de perturbação da identidade formam os nós, entremeando fios neles mesmos, interrogo-me sobre o desafio de lidar com a noção de comunidade e diferença, na medida em que compartilho com outras docentes negras da condição de estrangeira na academia, ainda que me incomode com os limites que são estabelecidos, quando me refiro circunscrevendo-nos como negras.

Como Grada Kilomba (2024), entendo que lidamos cotidianamente com as armadilhas coloniais e entre elas identifico que “[...] somos nós na academia que sustentamos a ‘raça’ e, portanto, a lógica classificatória do acrônimo N.H.I. [Nenhum Humano Envolvido]”. Isso nos leva à constatação de Sylvia Wynter (2021, p. 77), “que tanto a questão da ‘raça’ como sua lógica classificatória [...] repousam sobre a premissa

fundante de nossa atual ordem de conhecimento, ou episteme, e seus paradigmas disciplinares rigorosamente elaborados”.

As provocações feitas por pesquisadoras do pensamento negro radical, como Sylvia Wynter, Denise Ferreira da Silva e Saidiya Hartman, quando trazidas para a área de educação, permitem-me interrogar sobre a responsabilidade das instituições formais de ensino, na concepção de cidadão, a partir de sua constituição moderna que o cunhou como homem, branco, cis e heterossexual, e, mais do que isso, como o campo do currículo e das ERER tem contribuído para a sustentação da raça e suas hierarquias, mantendo pessoas negras na condição de estrangeiras. Neste texto, tento formular outras perguntas visando fugir da tautologia que aponta a sociedade racista pela contribuição da escola e o seu inverso; busco fugir das narrativas de sofrimento que reiteram esse lugar para as vidas negras, ao tempo em que promovo o debate entre Lêda Maria Martins, Conceição Evaristo e Beatriz Nascimento.

Diante disso, interessa-me perguntar em que medida a condição de estrangeira, no limiar de seu pertencimento, permite a formulação de questões sobre raça e currículo. Entendo que a política curricular mobilizada pelo Estado, ao tomar a população negra como estrangeira, permite-me remeter a uma acepção da história sem tempo, a partir do “evento racial” (Ferreira da Silva, 2018), que, ao fugir da narrativa progressiva e linear, flagra situações contemporâneas de açoitamento de corpos negros, faz ressoar gritos e transforma cicatrizes em escaras. O evento racial permite assumir os argumentos mobilizados por autores afropessimistas que ressaltam a existência fora da condição de humanidade, forjada pela modernidade. Frente ao exposto, identifico uma aproximação entre a desumanização dos corpos negros e o posicionamento do campo do currículo, cuja atuação epistemicida (Carneiro, 2023) permitiu a construção de conhecimento a partir do “eu transparente” (Ferreira da Silva, 2022)

As questões postas pelos *black studies* põem em xeque a condição do negro como “estrangeiro”, uma vez que “o estrangeiro para ser recebido precisa ser nomeado” (Derrida, 2003, p. 11), enquanto o outro absoluto “não é o outro, o outro inteiro relegado a um fora absoluto e selvagem, bárbaro, pré-cultural ou pré-jurídico, fora e aquém da família, da comunidade, da cidade, da nação ou do Estado” (Derrida, 2003, p. 65). Mesmo com

limitações, o estrangeiro acessa direitos, o que possibilita identificar a contradição de um “estado violando o inviolável” (Derrida, 2003, p. 45-47).

Na leitura de Derrida, a hospitalidade é tomada como abertura que não a elimina a “dívida com o outro”, e esse outro é o estrangeiro. E a relação com o “outro absoluto”? Defendo que no tratamento habitual das questões raciais pelo campo da Educação para as Relações Raciais e em seus desdobramentos nas escolas, ao situar o negro como estrangeiro, criam-se os “cantinhos da diversidade” (Oliveira, 2020), estabelecidos na força da lei. Nas políticas curriculares, apresenta-se a relação com “o não-ser é”, aquele que é nomeável, em um pacto de hospitalidade que envolve a troca limitada pela nomeação. A noção de hostilidade, a partir de Derrida, pode perturbar a produção brasileira sobre ERER? Como o campo do currículo responde à provocação, para forjar uma teoria produzida na escola com “nenhum humano envolvido”? (Wynter, 2021). Em que medida as políticas curriculares têm contribuído para o “fim do mundo tal qual conhecemos”, na medida em que tentam induzir ações nas escolas, a partir das limitações do “eu transparente”? (Ferreira da Silva, 2022)

A resposta que o artigo apresenta às questões levantadas é a produção de escrituras, ao apontar algumas possibilidades a partir delas, para tratar o campo do currículo e a educação para as relações raciais. Para tanto, relaciono os desafios vivenciados por professoras da educação básica, diante do genocídio da juventude negra, ao apagamento de produções intelectuais negras e as práticas curriculares produtoras da expulsão escolar, ou seja, evasão, abandono e distorção idade-série. Aciono as escrituras e o pensamento negro radical, para questionar o campo do currículo em suas dimensões ontológicas e epistêmicas.

## 2 QUESTÕES ONTO-EPISTÊMICAS

“Não está sendo suficiente, meus alunos continuam morrendo”, esta frase de Valdemara Oliveira, carinhosamente chamada de Mara, ainda me persegue. Ela foi escrita na comunidade “Escrituras”, que temos em um aplicativo de mensagens. Naquele momento, o nosso grupo de pesquisa ainda não tinha sido oficializado e eu buscava uma forma de transformar a interpelação que tinha sido feita a mim na sala de aula, em uma questão de pesquisa. Mara, como aluna especial do componente curricular “Gênero, etnia

e práticas escolares”, no Programa Profissional de Educação e Diversidade, na Universidade do Estado da Bahia (PPGED/UNEB), apresentou-me o seu dilema como professora e gestora, que estava vendo seus alunos negros serem assassinados. O grupo foi montado para escrever projetos e buscar fomento para a formação docente sobre educação antirracista. Era o que eu podia oferecer; a promessa de uma formação que partisse das interrogações que atravessavam o cotidiano da escola, sem garantias. Entre o tempo dos editais, muitos outros jovens negros estudantes foram assassinados em Conceição do Coité, e alguns deles foram alunos de Mara. Em uma das ocasiões, tentamos consolá-la no grupo. E foi daí que veio a frase que segue me assombrando.

É uma sensação semelhante à que senti quando li a pergunta: “Onde fica aquele lugar onde o que não deveria ‘acontecer a ninguém’ acontece todo dia?” O questionamento está no texto “Ninguém: direito, racialidade e violência”, de Denise Ferreira da Silva (2014). O incômodo sentido no corpo me remeteu à experiência de acompanhar as viagens no tempo de Dana, personagem de Octávia Butler, em *Kindred* (2019), cujos sofrimentos são atualizados a cada século que ela viaja no tempo, e este segue como o lugar reservado aos corpos femininos negros.

Em um primeiro momento, as situações vivenciadas no Território do Sisal levaram-me ao pensamento negro radical, especialmente à carta escrita em 1992, pela pesquisadora Sylvia Wynter, às/aos seus/uas colegas, docentes universitários/as das áreas de Ciências Humanas e Sociais. A carta era movida pela absolvição dos policiais, que deram ordem de prisão e espancaram Rodney King. Na ocasião, veio a público que os casos de abordagens policiais, que envolviam a violação de direitos humanos de pessoas negras, recebiam no sistema judicial de Los Angeles a sigla N.H.I, que significava “Nenhum Humano Envolvido”. A motivação da carta era perguntar “por que o acrônimo classificatório N.H.I, [...] tem sido tão ativamente mantido e empregado pelos funcionários do sistema judicial de Los Angeles” e, ela destaca, “pelas ‘melhores e mais brilhantes’ pessoas graduadas em cursos profissionais ou programas acadêmicos do sistema universitário dos Estados Unidos?” (Wynter, 2021, p. 73).

Wynter enfatiza ao longo da carta que o efeito genocida na operação do acrônimo N.H.I está intimamente relacionado ao encarceramento em massa e ao assassinato sistemático de jovens negros. Interessa-lhe discutir como a academia atua na manutenção “da questão da ‘raça’ como sua lógica classificatória [...] [que] repousam sobre a premissa

fundamente de nossa atual ordem de conhecimento, ou episteme, e seus paradigmas disciplinares rigorosamente elaborados” (Wynter, 2021, p. 77). A autora mostra como a ordem do conhecimento acadêmico nas Ciências Sociais e Humanas assegura a lógica classificatória atual, “produzida a partir da representação do ser humano como um organismo evolucionariamente selecionado (e que, assim, pode ser mais ou menos humano, até mesmo não ser humano em absoluto, como no caso N.H.I.” (Wynter, 2021, p. 84).

Articulando ontologia e epistemologia, ela coloca em questão a atual ordem do conhecimento, ao problematizar o processo formativo no espaço acadêmico, a partir de currículos que “desmotivavam fortemente estudantes Negres” e “socializava estudantes brancos para serem linchadores (e policiais-agressores) de pessoas Negres” (Wynter, 2021, p. 87). A proposição da autora na carta aos colegas é a reescrita do conhecimento, desfazendo a narrativa que aprisiona corpos negros e pobres globais na busca pela verdade e assumindo que “eles são a Verdade” (Wynter, 2021, p. 100).

Na proposição que faço neste texto, assumir que “somos a verdade” implica construir o conhecimento, deixando de lado o pressuposto de Descartes: “Penso, logo existo” (2003) Ou seja, trata-se de questionar o princípio da separabilidade, como argumenta Denise Ferreira da Silva (2022). No pensamento de Descartes, identificamos um modo de pensar sobre o mundo, que busca a separação desse mesmo mundo, em um modo de pensar que desconsidera a experiência do corpo no pensar. Na produção das intelectuais brasileiras Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo e Leda Maria Martins, cada uma a seu modo, destacam o papel do corpo (na constituição do conhecimento. Por isso, leio os questionamentos e as estratégias de invisibilidade acadêmicas sobre conceitos viscerais como o “corpo-tela” (Martins, 2021), o “corpo-tempestade”<sup>2</sup>, as escrevivências (Evaristo, 2020) e Orí (Nascimento; Gerber, 1989) como formas de epistemicídio.

Vejo conexões entre o debate sobre epistemicídio no espaço acadêmico brasileiro e a pergunta feita por Silvia Wynter aos seus colegas, pela relação que ela estabelece entre o regime de conhecimento fundado pelas chamadas ciências do homem e o processo formativo nas universidades estadunidenses. Destaco, especialmente, a atenção dada por ela à manutenção dos sistemas classificatórios fundados na raça, na academia. Por isso, em “Hackeando o sujeito: feminismo negro e recusa além dos limites da crítica”, Denise Ferreira da Silva nos convida à revolta, a confrontar a “figura feminina da negritude e as

próprias noções de sujeito, ‘objeto’ e do ‘outro’ que organizam os discursos feministas e negros e outros discursos críticos sobre diferença” (Ferreira da Silva, 2021, p. 195). A autora trata da “habitação em si mesma”, ou seja, em como a gramática moderna oferece as condições para o surgimento do “sujeito racial e de gênero-sexo do discurso crítico”. Por isso, busca o que resta de kantiano e cartesiano na noção de sujeito, que visa perturbar com a noção de negridade.

É impactante a afirmação de Ferreira da Silva (2021, p. 198) de que “o gênero (representado pela esposa e pela mãe) tem pouco a oferecer para um projeto feminista negro radical”, isto em um texto que trouxe o discurso de Sojourner Truth “E eu não sou uma mulher?”<sup>3</sup> como epígrafe. Ao acompanhar a sua argumentação sobre a inserção da racialidade na constituição da gramática moderna, entende-se que a recusa em tomar a diferença racial como justificativa para a subjugação racial, como faz o discurso crítico, visa à elaboração de perguntas por vias que não atribua o racismo à diferença em relação ao outro da Europa e, sim, como produto do conhecimento moderno.

Na construção do pensamento moderno, Ferreira da Silva demonstra como as Ciências Humanas acionaram a ideia da razão kantiana, a ideia de hierarquia entre os seres da natureza de Georges Cuvier e pensamento evolucionista de Charles Darwin para a construção do racismo científico, no século XIX. Tais ideias buscaram fundamentar a associação entre características físicas do corpo humano - como a cor da pele - e a capacidade de abstração, que, para Cuvier, com a capacidade de ser bípede, expressava a condição de humanidade. A este humano, autodeterminado, cabe o direito de decidir, controlar, matar ou deixar morrer e é dele também a prerrogativa de construção do conhecimento, a partir da experiência de conta com o mundo e, principalmente, de abstrair sobre essas experiências racionalmente (Ferreira da Silva, 2022).

Ao acompanhar a construção da gramática moderna, apresentada por Denise Ferreira da Silva, não é difícil compreender a sua descrença na atuação da crítica, já que ela entende que “a crítica não pode deixar de reafirmar (geralmente pela porta dos fundos da reparação) as premissas do pensamento moderno.” E ela explica: “Porque a figura jurídica e ética do sujeito [...], mina o projeto crítico e emancipatório que eles são convocados a fundamentar” (Ferreira da Silva, 2014, p. 202). O sujeito é produzido pela razão universal, que também elabora o “significante racial” (Ferreira da Silva, 2014, p. 202). Nesse sentido, a associação entre racialização e desumanização não nos leva tão longe na



argumentação, uma vez que “o arsenal de conhecimento que produz a diferença humana, expõe os fundamentos metafísicos das formas éticas e jurídicas do sujeito” (Ferreira da Silva, 2014, p. 203).

Enquanto o pensamento crítico gira em círculos, sustentando os dispositivos de racialidade que dizem combater, temos outras produções intelectuais acontecendo no Brasil, cuja dimensão subversiva em relação à gramática moderna quero destacar como práticas performáticas que possibilitaram a sobrevivência, construção e reprodução de conhecimentos, pelo corpo, como o registro abaixo.

Talvez o primeiro sinal gráfico que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo o corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão (Evaristo, 2020, p. 49).

Já li este trecho diversas vezes nas aulas, em ocasiões diferentes. Ele já foi o mote de uma discussão sobre os significados da escrita em nosso cotidiano pré-escolar, momento em que ouvi relatos sobre o registro do jogo de bicho, a revista da Hermes ou da Avon<sup>4</sup>, os folhetos entregues na missa, a bíblia, a lista da feira e inúmeros outros que evidenciam a nossa relação com o mundo das letras, antes do ingresso na vida escolar. Para mim, o relato de Evaristo apresenta um significado especial, em que o acesso ao primeiro sinal gráfico, veio pela escrita da mãe. O lápis graveto materializava o desejo desesperado para que o sol saísse e garantisse a secagem das roupas, de onde vinha o sustento familiar.

O ritual que ficou na memória da escritora, acompanhado pela cumplicidade das filhas, ativa os nossos sentidos. Quase é possível ouvir o graveto raspando a terra molhada e a cena da mãe - que “cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre



as coxas e o ventre” e só então se abaixava e “de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão”. O corpo está na narrativa, ou melhor, a narrativa é corporificada. Os gestos estão entranhados na cena, não é possível visualizá-la sem o corpo.

Em outro momento do mesmo texto, a questão da classe social aparece no corpo inseguro, frente à “voz conferente”, que recebia as roupas após a lavagem. “As mãos lavadeiras, antes tão firmes no esfrega-torce e no passa-dobra das roupas, ali diante do olhar conferente das patroas” e “naquele momento se tornavam trêmulas, com receio de terem perdido ou trocado alguma peça” (Evaristo, 2020, p. 50). Os trechos citados mostram como nas escrituras de Evaristo o conhecimento é produzido pela atuação no mundo de corpos negros e deles não se separam.

Outro pilar importante para a fundamentação onto-epistêmica moderna é a noção de sequencialidade, tendo como momento crucial os cálculos de Newton, que trazem o tempo para a geometria kantiana. A sucessão no tempo linear é questionada na produção de Leda Maria Martins, a partir do conceito de encruzilhada. A encruzilhada é lugar sagrado das trocas, para as religiões de matriz africana, lugar de trânsito entre “sistemas e instâncias de conhecimentos diversos”, que é “frequentemente traduzida por um cosmograma que aponta para o movimento circular do cosmos e do espírito humano que gravitam na circunferência de suas linhas interseção” (Martins, 2021, p. 51).

Ainda que esteja mais associada comumente à noção de espaço, a encruzilhada na concepção de Leda é lugar de possibilidade de criação, tradução e comunicação, como território de Exu. É, portanto, lugar “radical de centramento e descentramento, intersecções e desvios, textos e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação” (Martins, 2021, p. 51). Essa noção de encruzilhada dialoga com a compreensão de Muniz Sodré, sobre a relação de Exu com o tempo: “Em termos mais claros, a ação de Exu não está dentro do limite do tempo, ela o inventa” (Sodré, 2017, p. 188).

Esse debate me inspira a pensar a escola como encruzilhada, como espaço de trânsitos, clivagens e brechas. Essa escola-encruzilhada não pode ser lida pela falta, afinal, a encruzilhada é lugar de arriar fatura. Apostar nesta escola é defender os conhecimentos corporificados, que podem atravessar os seus portões com ginga, deboche, gírias,

empáfia, medo e angústia. Tratar a escola como o lugar da falta, que só pode ser preenchida por uma conscientização trazida pela professora e ancorada na legislação, é apostar na racionalidade atrelada à mente, separada do corpo, na melhor expressão moderna, que pregava aprender sobre o mundo, sem se misturar a ele.

Crianças e jovens atravessam todos os dias os portões da escola, carregando saberes ancestrais, que envolvem o modo de fazer a farinha, a forma de tocar um agueré<sup>5</sup>, o jeito de corpo de quem aprendeu a andar, no mesmo período em que começou a dançar afoxé. Portanto, se falamos de ancestralidade, estamos tratando de tempo, já que

A ancestralidade é clivada por um tempo curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, reestabelece e também transforma, e que em tudo incide. Um tempo ontologicamente experimentado como movimentos contíguos e simultâneos de retroação, prospecção e reversibilidades, dilatação, expansão e contenção, contração e descontração, sincronia de instâncias compostos de presente, passado e futuro (Martins, 2021, p. 63).

O tempo em espiral nos convoca a pensar em uma repetição que não passa pelo mesmo lugar. É “um tempo ontologicamente experimentado”, que pode ser o tempo de iniciação, o tempo da gestação que é previsto, mas sempre incerto. Por isso, “no corpo, o tempo bailarina”, funda possibilidades que não cabem na “alfabetização no tempo certo”, na “distorção idade-série” e na própria organização do tempo pedagógico, na escola. Uma das perversidades é que tais termos são constituídos de forma a nos responsabilizar pelo fracasso produzido pelo tempo da escola, nos colocar em uma situação de desvio, frente a uma norma criada exatamente para reforçar o próprio desvio. Enquanto isso, nas políticas públicas, o genocídio da juventude negra segue aparecendo como uma pauta exclusiva de segurança pública, dissociada da educação, enquanto as comunidades escolares acumulam lutos, que viram incômodos em umas, proteção por indiferença em outras, e produzem as justificativas que são largamente difundidas: “ele morreu porque era envolvido” ou sua outra versão, “para ter morrido, alguma coisa ele fez”.

### 3 ELES NÃO QUEREM NADA!

Ana Davenga é o meu conto favorito de Conceição Evaristo (2016b). À medida que a narrativa se desenvolve, vou me afeiçoando ao casal e chego a torcer por um final feliz, a despeito de todas as pistas indicarem o contrário. Uma leitura rasa e interessada em lacrar

na internet poderia ver em Ana uma atitude antifeminista, quando a narradora anuncia que ela adota o nome do seu homem e deseja ser conhecida como Ana Davenga. Entretanto, ao longo de todo o conto, Ana toma decisões, posiciona-se e, principalmente, faz escolhas. Ana decide viver o amor, com tudo que ele trazia em seu bojo, assumindo a condição denominada “mulher de bandido”.

A magia do conto está justamente aí. Ninguém começa o conto enganada, sabemos desde o princípio das aventuras ilegais de Davenga, mas a descrição do moço não é limitada por suas ações que conflituam com a lei. Essa é uma das características daquele que chora no gozo-pranto, que se entrega nos braços de Ana, que odeia e manda matar a amante cristã que só lhe queria às escondidas, como forma de negar a objetificação do seu corpo. E quem resiste ao riso, quando Conceição descreve a maneira divertida que Davenga encontra para roubar o Deputado?

Em mais de uma vez que li o conto, pensei em como teria sido Davenga na escola. Pensei que esse exercício de o imaginar pararia. Até o dia em que uma orientanda contou a história de um aluno seu, que foi assassinado pela polícia e o nomeou “meu pequeno Davenga”. Engano meu, sigo pensando no que pode ter significado a escola para alguém tão inteligente como Davenga.

Se focarmos na escola da falta, Davenga seria o estudante que iria obrigado para aquele espaço. Dos meninos que frequentam a escola, até vencer a mãe e a avó que lhe criam pelo cansaço e alcançar a liberdade da evasão. Enfezado no seu canto ou “tocando o terror” nas aulas, podemos pensar na escola como um espaço que não fazia sentido para o menino, que não propunha articulações entre o seu universo e que, por isso, não seria atrativa. Faltariam os elementos de identificação, que poderiam fazer com que o menino criasse vínculo e quem sabe mudasse o seu futuro, na melhor acepção de ser “alguém na vida”. Imagino que o cenário anteriormente descrito possa fazer sentido para muitas pessoas, considerando o destino de Davenga. Entretanto, ele não faz sentido para mim e me permito alterar. Te convido a pensar da seguinte maneira: alguém tão esperto quanto Davenga sucumbiria à escola?

Ao fazer essa pergunta, lembro-me do papo recente com a minha manicure. Temos em comum a angústia com os nossos filhos, que odeiam a escola. O dela, mais recentemente, afirmou que os colegas são muito burros. Quando ela questionou o motivo, o menino disse: “A professora explica o assunto, fazemos o exercício e ela corrige os erros.

Antes da prova ela faz uma revisão, com questões parecidas com as que cairão na prova e eles ainda erram nas provas!” O menino dela não faz as tarefas de casa. Entende o assunto nas aulas e revisões, não costuma atrapalhar as aulas, tira ótimas notas e segue odiando a escola. Neste mesmo dia, ela me mostrou o *print* feito no *Instagram* do menino, que foi obrigado a tirar a frase, que lhe apresentava em sua *bio*: “Quero que a escola exploda”, a mensagem era seguida por um *emoji* com o dedo do meio em riste.

Eu vejo Davenga como um menino que sentia a sua inteligência ser ultrajada no espaço escolar, por seu ritmo maçante e repetitivo. Não acho que ele ficava pelos cantos ou que era um dos que desejava explodir a escola. Bonito e safo como deveria ser desde muito novo, Davenga devia fazer muito sucesso entre professores e estudantes, daqueles meninos que queremos ter por perto. Exceto os professores autoritários, que podem ter passado por maus pedaços frente ao pensamento rápido do garoto.

Não imagino Davenga como um menino que deixava o morro no portão, ao ingressar na escola. A esperteza, ginga e inúmeras maneiras de sobreviver seguiam com ele. O gosto pelo samba demonstrado no dia em que conheceu Ana, que a fascinou sambando, certamente foi crescendo com o Davenga menino. A sensibilidade do garoto, tão explícita no conto, tinha espaço na escola ou ali ele já era o cara durão, como se apresentava para os seus comandados? A mãe, a avó e Ana conheciam as subjetividades de Davenga, conheciam seu choro e suas vulnerabilidades, talvez alguma professora também “chegasse a lhe ver”<sup>6</sup>.

Poderíamos pensar em mais cenários para o Davenga estudante, mas creio que esses dois já me permitem expressar os motivos que me levam a amar tanto o conto, que está intimamente ligado ao fantasma da fala da professora, anunciado no início do tópico anterior: “Não está sendo suficiente. Meus alunos continuam morrendo”, ou seja, se ela se esforçar mais, os seus alunos vão parar de morrer. A grande questão é que ela não estaria atuando suficientemente. Nesse cenário, os múltiplos fatores que envolvem a mortandade de jovens negros são ignorados e todas as atenções se voltam para a ação da professora-gestora.

Quando apresento duas possibilidades de escola para Davenga, não vejo ele sendo salvo por nenhuma delas. Ou seja, vejo o seu desfecho se desenhando tal e qual Evaristo nos apresentou, justamente por considerar a multiplicidade de fatores, cujos efeitos do bater de asas da borboleta nos conduzem à mesma cena dos dois nus, celebrando o amor,

após a festa de aniversário de Ana. Não digo com isso que o futuro de Davenga é imutável ou socialmente determinado, mas que considerar que uma escola diferente salvaria o personagem envolve uma concepção emancipatória da educação com a qual não coaduno. Ademais, me pergunto: por que não haveria de considerar que Davenga venceu na vida? O personagem apresenta senso crítico e excelente leitura política do Brasil; recusa-se a permanecer na condição de objeto sexual e tem a percepção quando tal situação ocorre; o conto não deixa dúvidas sobre o amor de Davenga e Ana; ao modo deles, estão sobrevivendo bem, a ponto de terem condições de oferecer a primeira festa de aniversário para Ana. Diante disso, entendo que Davenga venceu na vida.

Retomo Beatriz Nascimento para dizer que a questão não é econômica, nem sobre o grau de periculosidade de Davenga, a questão é sobre reconhecimento. “O reconhecimento da pessoa negra do homem negro, que nunca foi reconhecido no Brasil” (Nascimento; Gerber, 1989). Nisso reside uma das condições dessa plataforma estética que é a escrevivência, os personagens de Conceição Evaristo têm história, família, subjetividades e, mesmo quando apresentados em condições adversas, não são reduzidos a elas. Isso leva a processos de identificação construídos por caminhos muito distintos.

Na medida em que falo da dimensão estética da escrevivência, lembro-me da experiência de ler “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus. A maneira crua com a qual a autora descreve a fome me provocava repulsa e me fez parar a leitura algumas vezes. Quando finalmente conseguir ler o livro inteiro, o seu efeito mais impactante para mim foi a relação dela com a maternidade. Carolina era uma mulher que tinha fome de escrever e que precisava esperar que os filhos adormecessem, para ter a paz necessária para produzir. Mesmo aos finais de semana ou nos dias em que a chuva não lhe deixava sair para ganhar o sustento, os conflitos de seus filhos com os vizinhos atravessavam o seu processo criativo. A despeito disso, a maioria dos comentários relacionados a obra se voltam para a sensibilidade da escritora e sua dificuldade de garantir a sobrevivência.

Em sua dimensão política, a escrevivência produz narrativas sobre corpos negros que se amam intensamente. Em Ana Davenga, as principais relações do protagonista abundam amor. Davenga foi amado, assim como o seu filho, independente do desfecho. O que pode soar como antifeminismo para algumas pessoas, eu leio como uma relação de cumplicidade mútua entre Davenga e Ana, de entrega completa e o assumir o nome significava isso. Em “Isaltina Campo Belo”, texto que compõe o livro “Insubmissas

Lágrimas de Mulheres” é o amor da protagonista e Miríades que chamou minha atenção. O momento do encontro é narrado assim:

Naquele momento, sob o olhar daquela moça, me dei permissão pela primeira vez. Sim, eu podia me encantar por alguém e esse alguém podia ser uma mulher. Eu podia desejar a minha semelhante, tanto quanto outras semelhantes minhas desejam o homem. E foi então que eu me entendi mulher, igual a todas e diferente de todas que ali estavam (2016a, p. 66-67).

Considerando a dimensão estética das escrevivências, é importante ressaltar a complexidade da construção das personagens, que, como Ana Davenga e Isaltina, apresentam os desafios vivenciados por pessoas negras no Brasil, ao tempo em que se posicionam a partir de suas subjetividades, como nas relações hétero e homoafetivas. Esse aspecto, juntamente com o amálgama entre ficção e memória que aparece nas suas narrativas, leva-nos a entrar em contato com o mundo a partir de sensações nossas, provocadas por suas construções literárias. O que isto diz sobre a pesquisa no campo do currículo?

Como mencionado anteriormente, o debate curricular no campo da Educação para ERER tem sido balizado pelas políticas públicas, que instituem obrigatoriedades legais como as Leis 10.639/03; 11.645/08; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/2004; e, mais recentemente, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ, publicada no Diário Oficial de 14 de maio de 2024. Esse escopo legal foi instituído nos dois primeiros governos de Lula e é lido como uma vitória dos movimentos negros, bem como evidencia a penetração dos seus quadros de intelectuais e militantes nas Secretarias de Governo e Ministérios.

Para a produção do conhecimento no campo das ERER, as leis e diretrizes curriculares têm grande impacto, já que boa parte das dissertações e teses produzidas no Brasil nas últimas décadas tem buscado averiguar a aplicação dos instrumentos legais e/ou apresentar casos exitosos de sua efetivação. Ao tempo em que possibilita a visibilidade de práticas educativas denominadas de antirracistas, essa bibliografia, por vezes, institui uma cobrança exacerbada em relação às práticas docentes, desconsiderando a complexidade do cotidiano de professoras sobrecarregadas, sem

acesso a tais discussões em formação inicial e continuada, bem como a lotação em escolas de periferia, do campo e/ou quilombolas, como punições pelos arranjos políticos locais.

Já no âmbito das discussões curriculares, a questão racial aparece vinculada ao pensamento crítico, como uma temática de estudo, assim como a sexualidade e o debate de gênero. Isso significa a produção de um debate “mais amplo” de currículo, ora como “conhecimento poderoso”, ora na perspectiva multicultural ou decolonial, em que raça é apresentada como um recorte. No debate pós-crítico do campo do currículo, que toma a diferença como “diferença em si”, os processos de subjetivação, a relacionalidade e as noções de precariedade apresentam elementos importantes para questionar a teoria curricular, entretanto temo pela construção de novos “universais”, na fuga dos essencialismos.

O que estou tentando dizer é que as produções nos campos das ERE e do currículo seguem tomando a diferença racial e cultural como algo dado, e não como produto do conhecimento. Ou seja, tal e qual a sociologia das relações raciais, parte-se da diferença racial para explicar os processos de subjugação que acontecem na escola, nomeados como falta de “representatividade” e desestímulo a relações de equidade entre estudantes brancos e negros. O problema seria a falta de acesso a conhecimentos sistematizados sobre o continente africano - nos mesmos moldes que são organizados aqueles relacionados ao continente europeu - pela ausência de personalidades, intelectuais e cientistas indígenas, africanos e afro-brasileiros no material didático e paradidático, que estudantes acessam na escola.

Dentre os documentos legais utilizados como parâmetros, o mais detalhado é o Parecer sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, elaborados pelos/as conselheiros/as Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez e aprovado em 10 de março de 2004. Trata-se de um documento que há vinte anos vem balizando as práticas e demais políticas curriculares; e seus princípios continuam presentes, por exemplo, na “Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola”, aprovada em 2024. Segundo os/as Conselheiros:



O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, **propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial** - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 2).

A legislação busca a valorização identitária da população brasileira, especialmente dos estudantes negros. Ela parte do entendimento de que a escola, como instituição, não privilegia a sistematização de saberes dos “Outros da Europa” e que o acesso a eles é um movimento de reparação histórica, no caminho da garantia de direitos e do combate ao racismo. É importante observar que a diferença cultural é reforçada como um elemento que precisa ser positivado, e a disputa é para a inclusão no quadro de saberes hegemônicos, sem questionamentos sobre a produção dessa diferença. A partir dessa compreensão, “A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados” e o faz ao “proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais”, bem como aos “conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.” (Brasil, 2004, p. 6). Tudo isso tem como “objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (Brasil, 2004, p. 7).

Chamo atenção que, tanto no Parecer de 2004 quanto no texto da Política em 2024, as universidades brasileiras não foram mencionadas como espaços de diálogo, formação e produção de conhecimento, e quiçá de elaboração de questionamentos que colocassem em xeque os elementos da subordinação racial, a partir do quadro de conhecimento elaborado nas Ciências Humanas e Sociais. Quando se referem à formação de docentes, o destaque se dá na formação continuada, que, no Brasil, tem sido campo de domínio de fundações privadas; e pelo fato de que a formação inicial não foi citada.

Quando me refiro à possibilidade de diálogo com a universidade, entendo que, na academia, também estamos disputando as narrativas sobre a subjugação racial. A carta

enviada por Sylvia Wynter sobre isso aos seus colegas e a possibilidade de acioná-la para falar atualmente da questão racial no Brasil são indicativos desse debate. Ainda assim, vejo movimentos no sentido de levantar questões que apontem para outros caminhos, que não levem necessariamente à ideia da diferença racial do outro da Europa, como causa de sua subordinação, que teria como solução o seu desaparecimento. Ainda que o contato com as escolas públicas tenha me possibilitado acesso a discursos sobre a culpabilidade dos jovens “envolvidos” por sua morte ou que independente dos esforços de docentes “os jovens não querem nada”, foi também nesse diálogo entre universidade e escola que surgiu a interpelação à universidade, que se diz comprometida com a luta antirracista. Entretanto, ela não estava tratando do genocídio da juventude negra na formação de professoras e como uma questão de currículo.

O que busco com este texto é a articulação entre as situações apresentadas para mim como formadora de professoras e a produção de desdobramentos do pensamento negro radical e dos escritos de Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo e Leda Maria Martins. Trata-se de uma tentativa de fazer outras perguntas sustentadas por questões onto-epistêmicas pelas quais se pautam as escrevivências (Evaristo), a ideia de tempo espiralar (Martins) e de quilombo (Nascimento). Defendo, portanto, que essas intelectuais brasileiras provocam rachaduras no tripé da gramática moderna, nomeado por Denise Ferreira da Silva (2022) como: separabilidade, sequencialidade e autodeterminação.

O que estou tentando dizer é que existe uma vinculação entre o genocídio da juventude negra e a expulsão escolar, mas não a vejo pelo prisma dos conhecimentos que estão ou não sendo ensinados sobre história afro-brasileira, indígena e africana. Se olharmos pela perspectiva do evento racial, é possível identificar o fractal. Nele, o genocídio e a expulsão escolar ocupam espaços próximos, que quase se sobrepõem e levam à construção de estratégias na fundação de quilombos, às estratégias de sobrevivência criadas no espaço urbano, no final do século XIX. A violência racial tem fabricado no Brasil o pensamento sociológico da vulnerabilidade, que é outra faceta da incapacidade explicada pela diferença racial. A escola, enquanto instituição, tem produzido o fracasso do seu projeto e a condição de possibilidade para a existência do envolvido, que integra o grupo nomeado como “os que não querem nada”.

Em uma aula recente no Mestrado Profissional, com uma turma formada majoritariamente por educadoras, discutimos o texto “Mas a escola não tem que ensinar?”:

Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo” (Santos; Macedo; 2017). Aquele debate aconteceu depois de semanas lendo textos de pensadoras negras radicais, que venho referenciando ao longo deste texto. Portanto, já tínhamos tratado sobre N.H.I e a construção do humano no pensamento moderno. Como o texto já apontava o destaque dado ao conhecimento, ao perguntar para que serve a escola, criei a expectativa de ouvir respostas bem diferentes, provocadas pelas leituras e discussões realizadas. Entretanto, a primeira resposta foi “transmitir o conteúdo”, seguida de “contribuir com a construção de conteúdo” e depois uma sequência em que o conhecimento se mantinha como o elemento comum. Até que em determinado momento, uma estudante interrompeu aquela sequência e desabafou: “Com todo respeito, ser aluna de vocês deve ser muito chato! Olha o que vocês querem fazer com os meninos na escola. E ainda querem que eles gostem?”

A fala me lembrou um momento de escuta realizado com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio, na maior escola pública de Conceição do Coité. Em um bate-papo, perguntamos para eles e elas qual a escola que gostariam de ter acesso. Foi impressionante ouvir que, além de mais tempo de intervalo e a possibilidade de repetir o prato da merenda, eles tivessem se referido a diversas formas de aula que não se limitassem à reprodução. Citaram os laboratórios fechados, o desejo de utilizá-los e enfatizaram de suas formas o desejo de vivenciar experiências formativas. As respostas contrastam com aquelas que ouvi das professoras, em minha sala de aula. Ao que me parece, os alunos não querem nada mesmo! Nada das experiências cumulativas, que as escolas insistem em oferecer e que não nos permitem pensar na “violência racial como uma matéria-prima para o pensamento” (Ferreira da Silva, 2022, p. 494).

Recentemente, após uma pane elétrica em minha casa, fui socorrida por um eletricista que faz serviços em diversas escolas públicas. Pedro desabafou sobre as dificuldades que teve para estudar e relatou o momento em que precisou largar os estudos para trabalhar. Indignado, exclamou: “E hoje, Pró, os meninos têm tudo! O ônibus pega na porta. Eles até almoçam na escola, mas não querem nada. Até porcaria eles levam para vender dentro da escola.” A partir do experimento daquilo “que acontece sem o tempo”, eu quero propor olhar para escola vivenciada por Pedro, o eletricista quando estudante e aquelas em que ele trabalha atualmente.

Considerando a péssima classificação da Bahia nos índices que visam medir a qualidade da educação pública no país, o governo estadual tem feito dois grandes investimentos, com o intuito de alterar esse cenário. Tem crescido o gerenciamento da educação estadual com a implantação de sistemas, uma tentativa de controle dos conhecimentos ministrados em sala de aula e razão de grande pressão nas gestoras, para o cumprimento dos protocolos pela comunidade escolar. Por outro lado, um grande investimento financeiro tem sido feito na construção de prédios para educação integral. As escolas contam com laboratório de informática e linguagens, salas de dança e multiuso, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva, auditório e, as de maior porte, também contam com piscinas. O que mais esses estudantes haveriam de querer?

É importante observar que a formação continuada não consta na lista de prioridades, e as que acontecem são realizadas por fundações privadas, sem conexões com os debates realizados nas universidades, nem mesmo nas estaduais, financiadas pelo mesmo governo. Fiz uma visita em uma dessas unidades escolares e a vice-diretora se queixou algumas vezes, pois o novo prédio só contava com 12 salas de aula. Saí de lá me perguntando por quanto tempo as salas pensadas para atividades diversificadas vão resistir naquela unidade.

Nesse fractal, as coisas não são como antes. Os programas do governo federal têm permitido a compra de ônibus escolares e os estudantes são deixados na porta de casa. A condição do país de volta ao mapa da pobreza mostrou a necessidade do reforço da merenda escolar, que, para alguns estudantes, é a única refeição consistente consumida. Na decoração das escolas do novo modelo, os nomes de vários autores e autoras indígenas aparecem registrados. Entretanto, a depender da formação do corpo docente que faz a escolha do PNLD Literário, tais escritores/as não serão encontrados/as nas bibliotecas.

O discurso da escola como espaço para “ser alguém na vida” segue reforçado, e agora conta com um componente curricular que apresenta brechas para experimentos, ao tempo em que pode reforçar essa ideia: projeto de vida. Junto ao sonho de virar jogador de futebol, agora temos as jovens que desejam fama instantânea, como influenciadoras digitais. Enquanto isso, em estruturas novas, as escolas seguem centralizadas nos conteúdos, com o controle dos sistemas do Estado e implementação de avaliações próprias, que visam o treinamento para as testagens em larga escala.

É nessa escola nova que circula a notícia sobre a morte de mais um jovem negro, que certamente era envolvido, disse a professora. Na sequência, outra educadora bem-intencionada afirmou: “tomem como exemplo, vocês não podem se meter com coisa errada ou podem terminar como ele”. É diante de falas como essas reproduzidas em minhas aulas, quando contam sobre os conselhos que dão aos meninos, que eu me pergunto: Qual é o papel da universidade diante de tantos episódios de violência racial? Qual é a nossa dificuldade em ver a relação entre esses dois cenários que se desenham em nossa frente? Qual tem sido o papel da escola na manutenção dos dispositivos de racialidade e acumulação do capital global? (Ferreira da Silva, 2022).

Imaginar o que “acontece sem o tempo” me permite enxergar mais similaridades do que distinções entre a escola vivenciada pelo eletricitista e as novas estruturas que têm sido construídas pelo Estado da Bahia; na medida em que as condições de possibilidade da diferença racial seguem reconfigurando o passado colonial, de tal modo que os próprios estudantes são responsabilizados pelo projeto de fracasso, e a expressão “não querem nada” segue sendo reproduzida por quem vivenciou esse mesmo projeto como estudante, e que agora acompanha o cotidiano das escolas, na condição de profissionais da educação. Em condições de trabalho que são máquinas de moer gente, as educadoras acumulam cargas horárias impensáveis, imensa quantidade de turmas e grande parte do seu tempo é tomado pela burocracia, cada vez maior e promovida pelas ações de gerenciamento e tentativa de controle do Estado.

Ao pensar as escrevivências como ebó onto-epistêmico, além de destacar outras possibilidades de construção temporal, é possível identificar sua distinção em relação às narrativas de si e pesquisas (auto)biográficas, que predominam na área de educação. No Brasil, tais investigações apresentam grande influência francesa, que definem o objeto da pesquisa biográfica como o de “explorar os processos de gênese e de vir-a-ser do indivíduo num espaço social”, trata-se de “mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (Delory-Momberger, 2012, p. 71). Portanto, a pesquisa (auto)biográfica se ocuparia de “modos de constituição do indivíduo como ser social singular” (Delory-Momberger, 2012, p. 72). De forma mais explícita, esses estudos partem do princípio de que “poder reabrir o passado e inventar o porvir, pela mediação da palavra, constituem a inefável condição biográfica do humano”. (Passeggi; Abrahão; Delory-Momberger, 2012, p. 29)

As narrativas de si tomam como ponto de partida a condição de humanidade, negada no quadro onto-epistêmico moderno às pessoas negras. É do lugar do não ser que reivindico acionar as escrevivências na pesquisa em educação. Como “ninguéns” que atuam aquilombados no “nós”, encaramos os questionamentos trazidos na e pela comunidade escolar, entendendo que as críticas feitas pelas professoras se situam na condição de quem adquiriu a segurança como funcionária pública, pela dedicação à educação e custa a compreender os outros movimentos feitos pela juventude contemporânea “que tem tudo”. Trata-se de um processo de identificação confessado nas conversas mais longas, que parte de uma preocupação que teria a solução com os jovens trilhando o mesmo caminho, em uma reprodução da falácia de que se houver esforço, é possível conseguir.

Repudio a leitura do conceito de escrevivência como sinônimo da escrita de si, pois ele desconsidera o processo de produção de autorias de intelectuais negras, ao tempo em que reforça a condição de ninguém, produzida pelos quadros de conhecimento da ciência moderna, ao tomar a humanidade como universal. Ou seja, trata-se uma ação explícita de epistemicídio, que, em muitos momentos, é afirmada no espaço acadêmico, até mesmo por pessoas que não conhecem a produção dessas intelectuais e ainda assim não se furtam de comentar, estabelecer comparações e atuar na produção de estratégias de invisibilização de suas produções e/ou desqualificação delas.

#### 4 MODOS DE APRONTAR A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Ingressei na universidade com uma bagagem que envolve experiências de uma família negra do recôncavo fumageiro da Bahia, carrego a maternidade como um dilema, acompanhada do tesão ao realizar ações nas escolas públicas e atuar diretamente com docentes da educação básica. Chego com muito amor para dar e o desejo de ser amada, bem como a energia de produzir aquilombamento, ao reconhecer desafios comuns vivenciados por corpos que chegaram mais recentemente na academia. É assim que leio Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo e Leda Maria Martins. Essas senhoras têm amparado questionamentos sobre currículo e modos de sobreviver na academia.

Ao assumir as movimentações ontológicas e epistêmicas produzidas pela trindade preta que aciono ao longo do texto, estou encontrando formas para justificar outros modos

de fazer a pesquisa na área de educação. Estou dizendo agachada no chão, enquanto movo o graveto que apronto com o corpo. Assumo os tremores pela apreensão diante da audiência leitora, o nervosismo travestido no corpo enrijecido antes de fazer uma atividade na escola, que não disfarça o medo frente à atuação como aposta, que não foi roteirizada. Aprontar uma pesquisa que conta sobre os seus fazeres, recuos e travas.

Tomar as escritivências de Evaristo como plataforma política, estética e epistemológica envolve um modo de arriar a pesquisa que busca o rigor, na acepção dada pela minha orientanda Mirella Novaes, para quem rigor é estar implicada, é assumir compromisso. De tal modo que não havia como defender o que defendo, em formato de escrita semelhante a quem produz análise, realiza tabulação de dados ou aplica questionários. Assim, as escritivências surgem no texto como ebó, algo que estou arriando em agradecimento às afetações provocadas pela obra de Conceição Evaristo, pelos momentos de conexão propiciados com docentes na leitura dos seus textos e pelos olhares de cumplicidade de estudantes da educação básica, ao escutarem seus contos.

Para quem tem “ventania dentro”, os movimentos de tratar do tempo me conduziram à encruzilhada e nela encontro com Leda Martins, o que me remete a movimento, corpo e aceitação do imponderável na pesquisa. Ou seja, ela me ensina a estar presente nos processos de orientação ao tempo em que deixo bailar cada estudante, em uma dança que envolve as inquietações que lhe trouxeram para a universidade, os novos autores e modos de fazer que acessam nesse espaço, alertando sempre sobre o risco de produção de mais do mesmo, na busca pela validação. Em meio a esses cruzos, assumo o papel de lembrar-lhes qual foi a motivação que lhes levou à academia e pensar na escola, espaço para o qual vão voltar, sem nem mesmo terem saído.

A encruzilhada exige paciência. É preciso esperar passar o encantamento pelos cânones europeus recém-descobertos e a cilada de que as pesquisas serão bem aceitas se lhes pedirem a benção. Faz-se necessário aguardar o tempo de aprender que o portal de chegada ao quadro de conhecimento moderno será sempre afastado, na medida em que nos aproximamos. Portanto, os nossos parâmetros precisam ser outros e as nossas mais velhas oferecem inúmeras ferramentas para a caminhada, afinal “tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós” (Emicida, 2019).

Foi o exercício de me debruçar sobre a produção das mulheres negras que citadas ao longo deste texto que forjou os modos de aprontar a pesquisa em educação pautados



na plataforma da escrevivência, que aqui foi acompanhada da noção de quilombo e tempo espiralar. O modo de aprontar a pesquisa está conectado com as docências rebeldes, que buscam estratégias para desmontar a trama do epistemicídio, que aparece em formatos diversos, desde a repetição exaustiva que gera o esvaziamento, ao tratamento de conceitos distintos como se fossem sinônimos, para não falar das estratégias cotidianas de buscam a desvalorização e desqualificação no espaço acadêmico.

Ao longo do texto reconheço que o racismo nos escapa o tempo inteiro, pela sua imensa capacidade de se transmutar. Mesmo em instituições que sustentam narrativas antirracistas em seus *slogans* e discursos oficiais, não é difícil identificar o movimento de manutenção de privilégios e a tensão que se cria, diante da percepção do imenso potencial do que está sendo proposto através do enfrentamento às epistemes e metodologias, que mimetizam a produção europeia do conhecimento. Ao pensar em modos de aprontar, respondo na condição de ninguém - de N.H.I na academia – para produzir caminhos amparados na ousadia das proposições de Beatriz, Conceição e Leda, juntamente às provocações de Denise, Saidiya e Sylvia, ou seja, não ando só e sigo bem acompanhada.

A proposta deste texto foi produzir confronto, na medida em que quebro “as regras de policiamento/agenciamento” e, ao fazê-lo, torno-me vulnerável (Ferreira da Silva, 2021, p. 294). Estou ciente de que há uma intimidade exposta, sem a qual não se escreve, ao mesmo tempo em que o caráter ficcional das escrevivências assumido neste texto possibilita que o confronto se tornou “uma imagem de recusa a dar acesso a tudo para seu público” (Ferreira da Silva, 2021, p. 295). Escrever propicia um dizer de nós que escancara a violência da gramática moderna em sua indiferença. Em sua dimensão estética, a escrevivência é bagunceira. Ela alinha ao desalinhar as relações entre o eu e nós, provocando a construção de narrativas que envolvem a docência universitária, a relação com colegas na educação básica, processos de identificação com orientandas, em um constante movimento de escrever interrogando a escrita.

Como pacto ético, as narrativas aparecem tecidas por movimentos para desmontar a trama moderna, recusando às reiterações de cenas de violências para deleite da audiência, ao tempo em que elas não podem ser ignoradas. Sendo assim, manifesto a perversidade do racismo institucional, bem como as possibilidades de aquilombamento nas condições institucionais; o compromisso público com as Políticas Afirmativas e a resistência para enxergar os seus limites; a disposição para busca das Mestradas e a

recusa para se desapegar dos regimes de verdade produzidos ao longo da carreira sobre os significados da escola e lugar dos estudantes na sua estrutura burocrática. Reitero a importância da ocupação de alguns espaços, ao tempo em que vejo a impossibilidade de mudanças no mundo “tal qual conhecemos”, a partir dessas posições.

A compreensão dessa impossibilidade não me conduz ao afropessimismo, o caminho escolhido está nas referências que aparecem ao longo do texto. Nas músicas, produções audiovisuais, *podcasts*, literatura e conhecimento produzido pelas religiões de matriz africana, encontro uma gramática da rebeldia, forjada há séculos com concepções de espaço que permitiu a Beatriz Nascimento afirmar “eu sou atlântica”. É a linguagem que levou Lélia Gonzalez a enxergar o pretugês produzido na América Latina e um modo de pensar tempo que forjou no pensamento de Saidiya Hartman e Octávia Butler, permitindo-lhes ver que “nós somos contemporâneas das mortas”. Considero, portanto, que este outro mundo tem sido forjado por nossas mais velhas, ancestrais e mais novas, ao mesmo tempo. Foi a partir deste que busquei produzir rachaduras, nos modos de aprontar a pesquisa em educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: CNE, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC/Secadi, 2024.

BUTLER, Octavia. **Kindred**. Laços de sangue. São Paulo: Morro Branco, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Pesquisa (Auto) Biográfica Temas Transversais**. 1. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica. Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EPIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

DERRIDA, Jacques. **Da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DESCARTES, Rene. **Discurso sobre o método**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EMICIDA. AmarElo (álbum completo). **YouTube**, 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/playlist?list=PL\\_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2lRXdSfuxMt-s](https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2lRXdSfuxMt-s). Acesso em: 11 nov. 2024.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e os seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016a.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016b.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. Programa Roda vida. **TV Cultura**: Exibido em 06 set. 2021. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=O2bxQJH-Plk>. Acesso em: 17 abr.2023.

FERREIRA DA SILVA, Denise. Ninguém: direito, racialidade e violência. **Meritum**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 67-117, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/meritum/article/view/2492>. Acesso em: 04 jul. 2025.

FERREIRA DA SILVA, Denise. Hackeando o sujeito: feminismo negro e recusa além dos limites da crítica. *In*: SPILLERS et. al. **Pensamento Negro Radical**: antologia de ensaios. São Paulo: Crocodilo, 2021. p. 193-222.

FERREIRA DA SILVA, Denise. **Homo Modernus**. Para uma ideia global de raça. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

FERREIRA DA SILVA, Denise. **O evento racial ou aquilo que acontece sem o tempo**. Histórias afro-atlânticas. vol. 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. RIOS, Flávia. LIMA, Márcia. (orgs.) Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARTMAN, Saidiya. **Vidas Rebeldes, Belos experimentos**. São Paulo, Fósforo, 2022.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021a.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. *In*: SPILLERS et. al. **Pensamento Negro Radical**: antologia de ensaios. São Paulo: Crocodilo, 2021b. p. 105-130.

KILOMBA, Grada. **Programa Roda Viva**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=up-F2Pzf0LY>. Acesso em: 13 maio 2024.

MARTINS, Leda M. **Performances do Tempo Espiral**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. RATTS, Alex. (orgs.) **O negro visto por ele mesmo**. São Paulo: Ubu, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz; GERBER, Raquel. **Orí**, Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda., 1989, vídeo colorido de 131 minutos.

OLIVEIRA, Iris Verena. Tem dendê na Base? Vidas negras e o Currículo Bahia. **Série Estudos e Pesquisas**, v. 25, p. 181-202, 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1467>. Acesso em: 04 jul. 2025.

PASSEGGI, Abrahão; ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **Pesquisa (Auto) Biográfica Temas Transversais**. 1. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica. Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EPIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-57.

PEDROSA, Adriano. CARNEIRO, Amanda. MESQUITA, André. **Histórias afro-atlânticas**: antologia. São Paulo: MASP, 2022b [2016].

SANTOS, Maria. MACEDO, Elizabeth. “Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

WARREN, Calvin. Onticídio: Afropessimismo, Teoria Queer & Ética. Trad. Matheus Araújo dos Santos. **Periódicus**, Salvador, n. 16, v.2, set.2021-dez.2021 Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>. Acesso em: 04 jul.2025.

WILDERSON, Frank. **III. Afro-Pessimismo**. São Paulo: Todavia, 2021.

WYNTER, Sylvia. Nenhum Humano Envolvido: Carta Aberta aos colegas. In: SPILLERS *et. al.* **Pensamento Negro Radical**: antologia de ensaios. São Paulo: Crocodilo, 2021. p. 71-104.

---

#### NOTAS:

<sup>1</sup> O texto é fruto do projeto “Cativeiro Estatístico: Currículo, Expulsão escolar e genocídio da juventude negra”, financiado pelo CNPq.

<sup>2</sup> Referência à canção Tempo Tempestade, Luedji Luna.

<sup>3</sup> “Olha pra mim! Olha pro meu braço! Eu arei e plantei e recolhi a colheita em celeiros e homem nenhum podia estar à minha frente! E eu não sou uma mulher? Eu podia trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando eu podia – e suportar o chicote também! E eu não sou uma mulher? Eu tive treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão e, quando gritei chorando meu luto de mãe, ninguém além de Jesus me escutou. E eu sou uma mulher?” (Sojourner Truth).

<sup>4</sup> Essas revistas eram utilizadas por revendedoras que comercializavam cosméticos, roupas, lingerie, maquiagem e utensílios domésticos. Normalmente, as compradoras eram amigas e vizinhas e após a campanha de venda mensal, as revistas eram abandonadas pelas adultas e incorporadas as brincadeiras infantis ou serviam como fonte para recortes, em trabalhos escolares.

<sup>5</sup> Um modo específico de tocar atabaques, utilizado em cerimônias no candomblé.

<sup>6</sup> Referência à música “Reconvexo”, especialmente ao verso: “você nem chega a me ver”.

Recebido em: 11/11/2024

Aprovado em: 18/04/2025

Publicado em: 08/07/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.