



Tecendo ancestralidades com a pesquisa negrorreferenciada: narrativas de mulheres negras entre afetos e lutas

Tejiendo ancestralidades con la investigación negrorreferenciada: narrativas de mujeres negras entre afectos y luchas

Weaving Ancestralities with Black-Referenced Research: Narratives of Black Women Between Affects and Struggles

SILVA DE OLIVEIRA, Amanda¹, DE OLIVEIRA CERQUEIRA DA SILVA, Gabriella Maria², DE SANT'ANNA DOS SANTOS, Rayane Vitória³, PIO MARQUES, Thaís⁴ y BARONI, Patrícia Raquel⁵

Oliveira, A. S., Silva, G. M. O. C., Santos, R. V. S., Pio Marques, T. y Baroni, P. R. (2026). Tecendo ancestralidades com a pesquisa negrorreferenciada: narrativas de mulheres negras entre afetos e lutas. *RELAPAE*, (24), pp. 81-96.

Resumo

O presente artigo apresenta desdobramentos dos estudos teóricos de quatro pesquisadoras negras integrantes de um grupo de pesquisa de uma Universidade brasileira. O objetivo do escrito é fazer entrecruzar narrativas gestadas no bojo de pesquisas desenvolvidas no referido grupo, que vem realizando o movimento de negrorreferenciar a Educação, tanto na presença significativa de integrantes negras/os, quanto nas temáticas que têm, nas relações étnico-raciais, a centralidade das abordagens de investigação. As narrativas negrorreferenciadas tecidas pelas autoras ancoram-se nos conceitos de colonialidade Maldonado-Torres (2007), circularidade (Santos, 2023), ancestralidade (Martins, 2003) e escrevivência (Evaristo et al., 2025). Os principais resultados apontam à significatividade enunciativa da escrita-poética de pesquisadoras negras no movimento de negrorreferenciar pesquisas em Educação e (re)inscrever trajetórias historicamente silenciadas.

Palavras-chave: Pesquisadoras Negras; Negrorreferenciar a Educação; Narrativas Negrorreferenciadas.

Resumen

El presente artículo presenta los aspectos teóricos desarrollados por cuatro investigadoras negras integrantes de un grupo de investigación de una universidad brasileña. El objetivo de este trabajo es entrecruzar narrativas gestadas en el seno de las investigaciones de este grupo, que ha realizando un movimiento negro hacia la Educación, tanto por la presencia significativa de integrantes negras/os, como por las temáticas que tienen, en las relaciones étnico-raciales, la centralidad de sus enfoques investigativos. Las narrativas con referenciación negra tejidas por las autoras se basan en los conceptos de colonialidad (Maldonado-Torres, 2007), circularidad (Santos, 2023), ancestralidad (Martins, 2003) y “escrevivência” (Evaristo et al., 2025). Los principales resultados señalan la importancia enunciativa de la escritura-poética de investigadoras negras en el movimiento de referenciar con negritud las investigaciones en Educación y (re)inscribir trayectorias históricamente silenciadas.

Palabras clave: Investigadoras Negras; Negrorreferenciar la Educación; Narrativas con referenciación Negra.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil / fra.prof.amanda@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0001-8180-7767>

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil / gabrielamocs@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0001-5502-5112>

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil / rvsantannas23@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0006-7249-5032>

⁴ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil / thaismiarmarques14@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0008-5802-444X>

⁵ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil / narrativasdocampo@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1570-9816>

Abstract

This article presents developments from the theoretical studies of four black women researchers who are members of a research group at a Brazilian university. The aim of this paper is to interweave narratives emerging from studies carried out within this group, which has been engaged in a movement to Black reference Education—both through the significant presence of Black members and through research themes centered on ethnic-racial relations. The Black-referenced narratives woven by the authors are grounded in the concepts of coloniality (Maldonado-Torres, 2007), circularity (Santos, 2023), ancestry (Martins, 2003), and “*escrivência*” (Evaristo et al., 2025). The main findings highlight the enunciative significance of poetic writing by Black women researchers in the process of Black-referencing educational research and (re)inscribing historically silenced trajectories.

Keywords: Black women researchers; Black referencing Education; Black referenced narratives.

Introdução

Preparamos uma oferenda para Oxum, em que o tempo do presente é o tempo do encontro, alimentado por nossas vidas

Conceição Evaristo, Jonê Baião, Cecília Izidoro, Fátima Lima, Luiza Oliveira⁶

Junto de Evaristo *et. al.* (2025, p. 4) iniciamos nossos percursos narrativos. Se bem que dizer “início” em um sentido de produção do conhecimento fincado na ancestralidade é quase um equívoco. Em tempo, corrigimos e afirmamos: continuamos, seguimos. Ao tecer palavras que se imbricam com a vida entrecruzada de cinco pesquisadoras negras, talvez possamos afirmar que alimentamos mãe Oxum como defendem Evaristo *et al.* (2025), ao demarcar a força do encontro. No contexto de nossos percursos, fazemos encontrar a vida, a palavra e a pesquisa.

Ao entrelaçarmos nossas escritas e vivências, assumimos narrativas contra hegemônicas, ressaltando que a pesquisa é atravessada pelas trajetórias que nos formam. Nesse movimento, a territorialidade marca o ponto de partida de cada uma, articulada ao encantamento dos saberes ensinados por nossos ancestrais. Dessa forma, narrar é reivindicar e reconhecer que nossas pesquisas dialogam com a oralidade, corporeidade e espiritualidade, desestabilizando o modelo eurocêntrico de produção de conhecimento e reafirmando que o campo acadêmico pode ser atravessado pela pluralidade de vozes e saberes.

Nesse percurso, Martins (2003, p. 66) nos lembra que o corpo não expressa apenas uma ação, mas principalmente o conhecimento ao experienciar suas trajetórias de vida, marcado pelo movimento, gesto, coreografia e vocalidade. Assim, a narrativa não se reduz ao texto escrito, mas dá abertura para múltiplas formas de inscrição, em que memória, corpo e palavra se entrelaçam. Essa compreensão amplia a noção de narrativa, ao reconhecer o corpo como acervo de saberes ancestrais.

Nessa travessia, quatro pesquisadoras negras narram uma escrita que transborda o papel, pois gesto, voz, presença e principalmente o deslocamento, desafiam os limites da narrativa tradicional. Nessa escrita, expressamos e reivindicamos fronteiras pessoais que se entrecruzam como espaços políticos, espirituais, culturais e educacionais, transformando essa narrativa em ato de memória viva e resistência.

Assim, as narrativas apresentadas neste trabalho foram construídas a partir das vivências e experiências individuais das autoras, pesquisadoras integrantes do grupo de pesquisa Ecologias do Narrar⁷. No âmbito das discussões e produções desenvolvidas nesse quilombo, temos buscado confluir nossas pesquisas, compreendendo o encontro entre trajetórias, memórias e experiências como parte constitutiva do processo investigativo. Nesse movimento, as experiências narradas são tomadas não apenas como relatos pessoais, mas como dimensões formativas e educativas, na medida em que produzem aprendizagens, reflexões e modos de compreender o mundo, a escola e a docência. Assim, as narrativas assumem um papel metodológico e epistemológico, contribuindo para o reconhecimento da experiência, do cotidiano e da memória como espaços de produção de saberes, bem como para o esforço de negrorreferenciar nossas práticas e investigações.

Dessa forma, este artigo busca entrecruzar experiências e trajetórias, refletindo sobre a produção de conhecimentos a partir da vivência, da ancestralidade e do corpo-território, ampliando as formas de narrar e pesquisar na Educação. Essas pesquisadoras negras são envolvidas pelo *cosmoencantamento* (Machado, 2019, p. 25), que se caracteriza por fortalecer nossos pertencimentos e respeitar os movimentos próprios do tempo, dos espaços e da natureza. Essa teia de saberes encantados, imersos em universos repletos de significados, sentidos e emoções, provocada pela singularidade das pesquisadoras, reflete o cuidado e o afeto presentes em nossas narrativas.

Do mesmo modo que as águas doces de Oxum, que acolhem e fazem fluir, nossas narrativas correm em diferentes direções, mas se encontram no mesmo encantamento. Reafirmamos que nossa escrita é oferenda, reverenciando a força encantada que nos ensina a olhar, honrar e transformar nossos cotidianos em pesquisa.

⁶ Nessa primeira citação às autoras, escolheram, como movimento político em reconhecimento à produção intelectual de mulheres negras, por nomeá-las com nome e sobrenome. Em seguida, fazemos referência ao texto indicando Evaristo *et. al.* (2025), como orienta a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

⁷ Grupo de pesquisa vinculado a Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenado para pela Prof.Dr^a Patrícia Baroni

A mulher negra na docência de francês: corpo-território e identidade

“De fato, depende do projeto de sociedade que o professor defende. Pessoas que pensam que a sociedade, com as marcas racistas que tem a nossa, não precisa mudar, vão trabalhar superficialmente com estes temas”. (Petronilha Gonçalves e Silva)

Início este texto convidando-o a pensar sobre sua trajetória escolar: quantos professores negros fizeram parte de sua formação escolar ao longo dos treze anos, duração média da educação básica no Brasil? Muito provavelmente esse número será infinitamente menor ao compararmos com os de professores brancos. Podemos fazer um recorte ainda mais específico e analisar apenas o quantitativo de professoras negras de línguas adicionais, certamente o número, que já era pequeno, diminuirá ainda mais. Embora, as licenciaturas sejam cursos historicamente procurados por estudantes negros, a presença desses sujeitos, especialmente de mulheres negras, torna-se muito menos visível quando observamos determinadas áreas do conhecimento, como a docência de línguas adicionais⁸, em particular o francês. A escritora e professora Bárbara Carine (2024, p. 96) no livro Querido estudante negro faz a seguinte reflexão:

precisei fazer uma graduação, um mestrado, um doutorado, outra graduação, para só no pós-doutorado encontrar na sala de aula alguém parecido comigo. Não é possível que essa ausência siga sendo naturalizada pelas pessoas, especialmente por nós, pessoas negras.

Nesse contexto, como mulher negra e docente de francês língua adicional narro como a presença de mulheres negras professoras de francês configura-se não apenas uma conquista de representatividade, mas um espaço de resistência epistemológica e política, no qual o corpo-território e a identidade desempenham papel central na construção de práticas de ensino que desafiam a colonialidade do saber.

Segundo Maldonado-Torres (2007), atualmente a colonialidade⁹ se reproduz em uma tripla dimensão: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser. A colonialidade do poder apresenta a dimensão econômico-política das heranças coloniais; a colonialidade do saber faz referência à dimensão epistêmica da mesma; e a colonialidade do ser à dimensão ontológica. No campo educacional essa colonialidade manifesta-se, muitas vezes, a partir da valorização de normas europeias de língua, cultura e comportamento, marginalizando saberes e experiências que não se encaixam nesse padrão. A docência de línguas, em especial do francês, historicamente marcada por esse viés eurocêntrico, tem reproduzido - muitas vezes de forma tácita - hierarquias de saber e normas culturais centradas no Ocidente. Miranda (2020, p. 86) afirma que a colonialidade busca se infiltrar na cultura do colonizado e conduzindo-o a reproduzir o legado histórico e cultural do colonizador, consequentemente, assimila-se um imaginário epistêmico europeu, e Munanga (1988, p. 23):

[...] a memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou.

Dessa forma, nós professoras negras, ao ocuparmos esse espaço, atuamos como agente de decolonização pedagógica, trazendo à tona a pluralidade de experiências e saberes historicamente silenciados.

⁸ Língua adicional neste artigo corrobora a definição de Schlatter e Garcez (2009) para esse termo, expressando que essa língua nos pertence e não é estrangeira para nós. Por isso, os estudantes escolhem adicioná-la aos seus repertórios linguísticos idiossincráticos com o objetivo de performá-la em suas práticas sociais.

⁹ “O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado”. (Quijano, 2007, p. 93).

O corpo da professora negra, nesse sentido, torna-se um corpo-território (Miranda, 2020), um espaço vivo que carrega memória, identidade e experiências acumuladas ao longo da trajetória pessoal e coletiva. Ele é ao mesmo tempo território de resistência quanto de matriz pedagógica, capaz de narrar e problematizar as marcas da colonialidade do poder, do ser e do saber (Maldonado-Torres, 2007; 2019). Como corpo-território, nós, docentes negras, incorporamos nossas vivências, saberes culturais e afetivos, oferecendo aos estudantes uma aprendizagem que vai além do conteúdo linguístico, tornando-se uma prática de afirmação de identidade, ressignificação da disciplina e questionamento das hierarquias simbólicas historicamente naturalizadas no ensino do francês. Essa perspectiva reforça que ensinar é um ato político e pedagógico, no qual o corpo da professora negra é tanto instrumento quanto sujeito do conhecimento, ressignificando o espaço escolar e promovendo uma educação decolonial, inclusiva e sensível à diversidade. Como enfatiza hooks (2017), ensinar é também transgredir estruturas de dominação, promovendo libertação e consciência crítica.

A falta de representatividade é um problema que afeta não apenas a nós professoras negras que enfrentamos barreiras para ingresso e avanço na carreira acadêmica, mas também para os estudantes, que muitas vezes não têm a oportunidade de aprender com professoras que compartilham da mesma experiência racial (Matos e França, 2023, p. e10888). A presença de professoras negras em sala de aula exerce um impacto significativo sobre a identidade e a autoestima de estudantes negros, funcionando como elemento de resistência e valorização cultural. Além da transmissão de conteúdo acadêmico, essas docentes desempenham papel fundamental na construção de pertencimento e referência identitária para os alunos negros. Como observa Gomes (2017, p. 55-62), tais profissionais “são agentes portadores de memória, identidade e de múltiplas (re)significações raciais”, contribuindo para a promoção de equidade educacional e o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto escolar. Ademais, ao compartilhar nossas experiências servimos como fonte de inspiração para os estudantes negros, incentivando-os a perseguir o sucesso acadêmico e, sobretudo, provar que corpos negros podem e devem circular nos mais diversos espaços sociais.

Relembro um episódio ocorrido em 2024, em um dos campi do Colégio Pedro II¹⁰. Ao final da última aula do ano letivo, uma aluna negra de uma das turmas da 3ª série do Ensino Médio me abordou para agradecer pelas aulas e, principalmente, pela oportunidade ter tido uma professora negra de francês em seu último ano no colégio, fato esse que nunca havia ocorrido durante a vida escolar dessa aluna. Esse episódio resume o poder da representatividade: uma professora negra não apenas ensina, mas inspira, fortalece e abre caminhos de esperança. A presença de uma professora negra pode tocar profundamente a vida dos estudantes, fortalecendo sua autoestima, inspirando sonhos e transformando sua experiência no espaço escolar. Como expressa Bárbara Carine (2024, p. 72), “é tão satisfatório entrar em sala de aula e vê-lo”. Mais do que ensinar conteúdos, vivências como essa demonstram que a educação pode ser um ato de afeto, resistência, esperança e renovação, capaz de mudar realidades e abrir caminhos para uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva e justa.

Quando uma aluna negra me agradece por poder aprender com alguém que reflete sua própria imagem, revela-se a força da representatividade. Essa situação não foi e nem é apenas algo simbólico, muito pelo contrário, representa a concretização de um direito histórico dos corpos negro, o de se verem, de se reconhecerem e de ocuparem o espaço escolar com plenitude.

O ensino de francês na educação básica deixa, então, de ser apenas um ensino-aprendizagem linguístico para tornar-se experiência decolonial, onde o aprendizado de um novo idioma se entrelaça ao afeto, à política, à liberdade e à ocupação de espaços. Como lembra hooks (2017), “o ato de educar é um ato de amor, de coragem e de esperança”. O afeto, nesse contexto deixa de ser um elemento secundário, torna-se dimensão pedagógica fundamental: ele ressignifica a relação professor-aluno, produz pertencimento e reforça a autoestima de estudantes negros que historicamente foram invisibilizados.

Nossa presença, enquanto mulheres negras na docência de francês, transcende a simples transmissão do saber linguístico. Ela se configura como uma prática de resistência epistemológica e política, na qual o corpo-território e a identidade atuam como instrumentos centrais na desconstrução da colonialidade do poder, do saber e do ser. Ao ocupar o espaço escolar, professoras negras, como eu, não apenas afirmam suas próprias trajetórias, mas também proporcionam aos estudantes negros oportunidades de reconhecimento, pertencimento e valorização de suas experiências e saberes. Ensinar francês, nesse contexto, deixa de ser apenas um ato acadêmico: torna-se uma ação

¹⁰ É uma instituição de ensino federal, pública e gratuita localizada no Rio de Janeiro fundada em 1837. Possui oito campi localizados na cidade do Rio de Janeiro e também na região metropolitana.

de afeto, política e esperança, capaz de curar silêncios, inspirar sonhos e transformar a escola em um espaço de inclusão e justiça social. Como afirma Miranda (2025, p.46):

Nesses veios, o corpo-território desviante, para se fazer multiplicador e se (re)construir decolonial, precisa exercitar a bricolagem das pautas raciais, de gênero, classe, sexualidade e por territórios não hegemônicos. Portanto, ser um corpo-território decolonial é ter a certeza de que a modernidade ainda se solidifica por tentáculos das colonialidades. mas que nas engrenagens das violências estamos criando sulcos políticos, os quais estão aprendendo com lemanjá a quebrar, contornar, perfurar o cimento eurocêntrico e estabelecer e evidenciar outras verdades, outras formas de viver o mundo, construir ciência, se autoamar e exigir o direito da humanidade das corporalidades diferentes.

Assim, a docência de mulheres negras revela que educação e representatividade são dimensões indissociáveis. Nesse caminho, reconheço a potência de ser uma professora negra que circula nesse espaço educacional e tenho consciência de que minha caminhada não é só minha, mas ecoa em muitas outras. Em cada aula, deposito o desejo de que mais mulheres negras possam se enxergar como referências, legitimando seus sonhos e suas trajetórias. A sala de aula é para mim mais do que um lugar de ensino: é espaço de resistência, cuidado, cultivo de possibilidades de uma educação que se faz coletiva, justa e plural. Encerro esta narrativa citando o trecho de uma das loas¹¹ entoadas pelo Grupo de Maracatu Baque Mulher¹², do qual faço parte: “companheira me ajuda que eu não posso andar só, eu sozinha ando bem, mas com você ando muito melhor”, juntas fazemos da educação um espaço de resistência, representatividade e transformação.

O carnaval que me ensinou: memórias de uma vida entre batuques e saberes

Aqui se aprende a amar o samba. Começo essa escrita, apresentando uma parte do samba exaltação do Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Padre Miguel¹³, escola que se localiza na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Mais do que um verso do samba-exaltação, esse lema da Unidos de Padre Miguel expressa uma pedagogia que nasce no samba, no tambor e na comunidade. É essa perspectiva que vai orientar o presente capítulo, que busca evidenciar o carnaval das escolas de samba como espaço de produção de saberes e de afirmação identitária.

Nesse percurso, irei entrelaçar também minha própria narrativa, uma vez que minha vivência no carnaval compõe o olhar e a escuta com os quais este texto se constrói. Como aponta Ribeiro (2017), o espaço que ocupamos socialmente influencia diretamente nossas experiências e molda as perspectivas a partir das quais enxergamos o mundo. Por isso, considero fundamental assumir essa posição de quem escreve também a partir de si.

Para tal, em um primeiro momento, considero também de extrema relevância apresentar, mesmo que de forma breve, entendendo que existe um limite de palavras, a origem e a organização das escolas de samba, uma vez que reconheço que muitas pessoas não estão familiarizadas com esse universo. O objetivo desta escrita é justamente aproximar esse campo de experiências, tornando-se, assim, acessível a diferentes leitores, de modo que possam compreender o carnaval das escolas de samba como território de produção de saberes, prática educativa e espaço de resistência cultural e identitária do povo negro. Sem mais demora, começo desejando que essa escrita seja capaz de conduzir e apresentar a você, leitor, este universo tão potente e cheio de aprendizagens que é o carnaval.

As primeiras escolas de samba surgiram no Rio de Janeiro na década de 20, com grande influência do povo negro, das tradições afrodiáspóricas e do cotidiano dos subúrbios e favelas da cidade. Como afirmam Rufino e Simas (2018, p. 55).

¹¹ No maracatu, loa é o canto que saúda entidades, reis ou rainhas

¹² O Baque Mulher é um movimento cultural e feminista brasileiro fundado em 12 de outubro de 2008, em Recife, Pernambuco, pela Mestra Joana Cavalcante, primeira mulher a liderar uma Nação de Maracatu de Baque Virado. O movimento reúne mulheres para tocar maracatu sem as restrições históricas impostas às mulheres nos maracatus tradicionais, promovendo o empoderamento feminino e a luta contra a discriminação de gênero e racial.

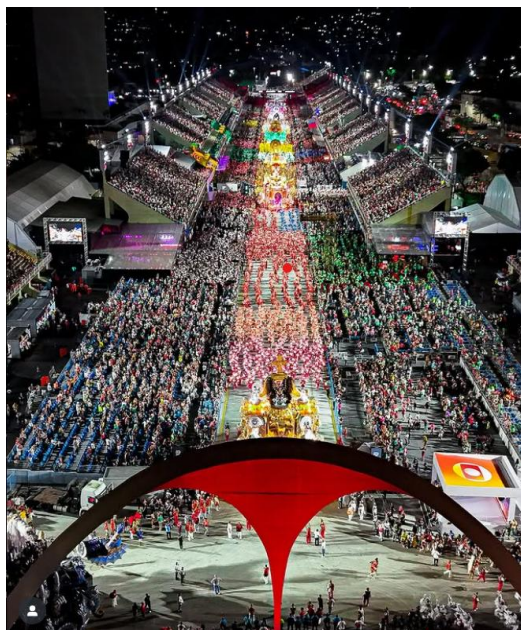
¹³ Escola de samba fundada em 1957, localizada no bairro de Padre Miguel, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Conhecida pelo vermelho e branco de suas cores, participa dos desfiles da Série Ouro do carnaval carioca e é marcada pela forte ligação comunitária e pela tradição no carnaval.

as culturas africanas, aparentemente destroçadas pela fragmentação trazida pela experiência do cativo, se redefiniram a partir da criação de instituições associativas (zungus, terreiros de santo, agremiações carnavalescas etc.) de invenção, construção, manutenção e dinamização de identidades comunitárias. (Rufino; Simas, 2018, p. 55).

Desse modo, as escolas de samba, desde sua origem, tornaram-se espaços de articulação comunitária e social. Foi nesses espaços que o samba, enquanto gênero musical, prática cultural e expressão política, tornou-se uma representação de identidade, pertencimento e resistência de corpos majoritariamente negros. Assim, entender o surgimento das escolas de samba é também reconhecê-lo como um movimento coletivo de resgate da ancestralidade, de pertencimento e de afirmação de identidades negras.

Esse movimento de resgate ancestral gerou desfiles que misturavam saberes cotidianos, memória, música, ritmo, dança e artes visuais, transformando o carnaval das escolas de samba em uma expressão cultural viva, como a que conhecemos hoje. É de grande importância ressaltar que todo esse processo foi consolidado, sobretudo, embora não exclusivamente, com a construção do Sambódromo da Marquês de Sapucaí, inaugurado em 1984.

Figura 1. Desfile de 2025 da Unidos de Padre Miguel no Sambódromo da Marquês de Sapucaí, no Rio de Janeiro.



Fonte: Instagram da Rio Carnaval, 2025.

O Sambódromo representou uma importante conquista para o povo do samba e do carnaval, pois ofereceu uma estrutura fixa, visibilidade e um reconhecimento cultural. Todavia, trouxe também algumas contradições, como a mercantilização desse espetáculo. Um exemplo disso são os camarotes presentes na Sapucaí. Eles são estruturas privadas, cujo ingresso pode custar milhares de reais, ou seja, trata-se de um espaço restrito a um grupo de pessoas que possuem um grande poder aquisitivo. A grande problemática em torno disso é que muitas vezes as pessoas que frequentam esses espaços não têm qualquer vínculo com o samba ou com as escolas. Para elas, o chão do Sambódromo, que, por questões de luta e ancestralidade, é sagrado para muitos, torna-se mero plano de fundo para fotos e shows privados, ignorando as narrativas que se desenrolam pela avenida. Mesmo nessa lógica de esvaziamento cultural, que distorce o sentido político e democrático dos desfiles, as escolas conseguem se organizar de modo que suas tradições se mantenham vivas.

Figura 2. Foliões em um camarote ignorando o desfile de uma escola que se apresentava no Sambódromo da Marquês de Sapucaí, no Rio de Janeiro. (2022)



Fonte: Felipe Silva, 2022.

No que tange a organização, as agremiações se ordenam em diferentes séries, que funcionam de forma semelhante às divisões competitivas (a exemplo dos campeonatos de futebol), mas que carregam significados muito mais profundos do que uma simples competição. O Grupo Especial reúne as escolas que possuem maior visibilidade, investimento e espaço midiático, sendo aquelas que, atualmente, desfilam nos três dias principais do carnaval do Rio de Janeiro. Logo abaixo está a Série Ouro que, apesar de muitas vezes não ter o mesmo acesso a recursos financeiros, mantém viva a tradição, a força e a resistência de seus territórios.

Essa estrutura, por mais que necessária para organizar os desfiles, também reflete as desigualdades sociais, raciais e econômicas que atravessam a nossa sociedade. A disputa por recursos, visibilidade e reconhecimento evidencia os mecanismos excludentes e meritocráticos que atuam de forma histórica e estrutural no carnaval. Nesse contexto, observa-se que as escolas situadas em territórios periféricos e com menor acesso a verbas, patrocínios e investimentos enfrentam maiores dificuldades para se manterem em destaque, demonstrando, assim, a reprodução de hierarquias em um espaço que, originalmente, nasceu das mãos de um povo marginalizado.

Ao contrário do que muitas pessoas pensam, o carnaval não acontece apenas em fevereiro. Para quem faz parte da comunidade e desse universo, ele ocorre o ano inteiro, começando já na quarta-feira de cinzas, logo após a apuração das notas dos desfiles. Após o resultado, as escolas de samba já começam a movimentar e anunciar a renovação ou novas contratações de intérpretes, de diretores e outras pessoas que fazem o carnaval acontecer. Desse modo, o tempo do carnaval não se encerra, ele gira, exemplificando uma sabedoria ancestral da circularidade que bem como traz Santos (2023) é sempre “começo, meio e recomeço” (p. 32). Trata-se de um saber que recusa a lógica colonial e eurocêntrica do calendário linear romano (início em janeiro e fim em dezembro) e reafirma que, no compasso do surdo, o tempo é outro: um tempo de circularidade, de continuidade e de ancestralidade.

É nesse tempo circular que também se inscreve a minha própria experiência. Cresci em uma casa na qual o samba e o carnaval, desde sempre, estiveram presentes. O aparelho de CD tocava incansavelmente a voz da Alcione¹⁴ e, quando sua voz silenciava, o samba continuava ecoando, dessa vez através das rádios dos meus vizinhos. Minha vivência relacionada ao carnaval das escolas de samba era um misto de diversão e tradição. Todo ano, minha tia e eu nos sentávamos em frente à televisão para assistir ao maior espetáculo da Terra, como disse Bruno Ribas¹⁵ no início do desfile da G.R.E.S. Unidos de Padre Miguel.

Deparei-me com a G.R.E.S. Unidos de Padre Miguel durante minha caminhada na escola, ao ingressar no Ensino Fundamental. Os ensaios de rua da escola de samba aconteciam no Ponto Chic (parte do bairro de Padre Miguel) onde

¹⁴Sambista maranhense, conhecida como “a Marrom”, é uma das intérpretes mais reconhecidas do Brasil. Sua trajetória consolidou o samba como marca de sua identidade artística, tornando-a referência para gerações ligadas ao gênero.

¹⁵Bruno Ribas - Intérprete de samba-enredo (cantor oficial de escola de samba) Já passou por escolas como Acadêmicos do Salgueiro, e é o atual intérprete da Unidos de Padre Miguel.

¹⁶Sigla para *Grêmio Recreativo Escola de Samba*, denominação oficial das escolas de samba do Rio de Janeiro.

a maioria dos meus amigos morava. Assim, a agremiação estava toda semana dentro da casa deles e fazia parte da vida deles. Desde esse período passei a conhecer, frequentar os ensaios e torcer para o “Boi Vermelho da Zona Oeste”¹⁷, ainda que sem compromisso.

Os anos se passaram e, em 2020, entrei para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, localizada na Zona Sul da cidade. Ao adentrar nesses muros, de uma universidade pública, levei comigo a consciência de que não cheguei ali sozinha. Cheguei junto com meus familiares, minha história e os saberes cultivados nos territórios que habito e dos quais faço parte, ou seja, os saberes do samba e do carnaval.

Durante meu percurso acadêmico, tanto na escola de educação formal, quanto na faculdade, fui apresentada a diversos autores e saberes. No entanto, poucos que se pareciam comigo e legitimavam saberes do meu território. Grada Kilomba (2019) chama atenção para essa problemática, evidenciando racismo epistêmico, quando questiona:

“Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? E de quem não é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?”. (Kilomba, 2019, p.57)

Dessa maneira, o racismo não opera apenas em aspecto físico-material, mas também quando nega a capacidade intelectual e o conhecimento produzido pela população negra ao longo do tempo. Sueli Carneiro afirma que esse epistemicídio vai além da desqualificação do conhecimento. Trata-se de um processo que coloca os negros em uma condição de inferioridade intelectual. “É um processo que fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender, etc” (Carneiro, 2005, p. 97).

Portanto, falar sobre o carnaval como um espaço de produção de saberes é subverter essa lógica. É afirmar que existem conhecimentos que surgem no compasso do surdo, no cortejo dos carros alegóricos, no cantar dos sambas-enredo, no sambar das(os) passistas, na disciplina dos componentes e diretores, na criatividade dos carnavalescos e na parceria da comunidade.

Por isso, reconheço que, muito antes de qualquer formação “acadêmica”, foram as noites assistindo aos desfiles, as tardes ouvindo samba, a rua e as quadras que me ensinaram também o que hoje chamo de educação. Para entender tal reflexão, caminho ao encontro dos estudos de Nilma Lino Gomes (2017) sobre o Movimento Negro Educador. Para a autora, entender o papel educador do Movimento Negro exige um distanciamento da concepção tradicional e colonial de que o ensino acontece somente na escola, em uma sala silenciosa, onde tudo é organizado de forma separada.

A educação que o Movimento Negro, e consequentemente o carnaval, realiza não cabe nessa concepção, pois eles educam através de suas práticas cotidianas, políticas e ancestrais. Ensinam a partir das experiências, das memórias, dos corpos, da oralidade, das lutas e resistências. Nessa perspectiva, é de suma importância reconhecermos essa outra forma de aprender e ensinar, feita de/com corpo todo. Segundo Gomes (2017), o Movimento Negro produz sujeitos, forma consciências, cria outras possibilidades. E é por isso que o samba também educa, porque ele forma sujeitos de maneira plena, sem haver uma separação entre mente e corpo. Formando assim, sujeitos políticos da cabeça aos pés, isto é, de corpo inteiro.

Trago ainda Simas (2019) que relata o potencial educador que o samba teve em sua vida, ao dizer que,

[...] o carnaval me educou mais do que os colégios que frequentei. Foi escutando samba-enredo que, ainda menino, ouvi falar da Guerra de Canudos (torci pelos jagunços), da literatura de Lima Barreto, do saber poético da literatura de cordel, da Invenção de Orfeu, do drama da seca do Nordeste e das lendas do Maranhão. Foram as escolas de samba que me apresentaram à Teresa de Benguela e ao Quilombo do Quariterê [...] . (Simas, 2019, p. 70)

¹⁷ “Boi Vermelho da Zona Oeste” é o apelido carinhoso da escola de samba Unidos de Padre Miguel, sediada na Vila Vintém, bairro de Padre Miguel, na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Ainda que seja um relato pessoal, essa experiência também se entrelaça com a minha trajetória, já que o samba igualmente atravessou meu processo de formação e me fez conhecer personalidades e histórias que a educação formal não apresentou. O questionamento que vem é: quantas pessoas como eu e Simas descobriram histórias que não estão nos livros didáticos ao assistir ou fazer parte de um desfile? Como bem trouxe em seu samba enredo da G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira¹⁸ em 2019: “Brasil, meu denço / A Mangueira chegou / Com versos que o livro apagou.” E, ao reencontrar esses versos que o livro apagou, quantas crianças, jovens e adultos negros se descobriram fortes, potentes e dignos? Quantos se reconheceram no giro de uma porta-bandeira ou no gingado de um corpo que samba e dança?

Portanto, levando em consideração toda discussão aqui apresentada, é de suma importância que passemos a enxergar e respeitar o carnaval das escolas de samba, sendo mais do que um simples espetáculo ou festa. A potência simbólica do carnaval evoca outras epistemologias, outras formas de estar no mundo e de produzir conhecimento e sentido. Para Simas (2019), “os tambores formaram mais gente do que os nossos olhares e ouvidos, acostumados apenas aos saberes normativos que se cristalizam nas pedagogias oficiais, imaginam” (p. 25). Tal afirmação reforça ainda mais a discussão apresentada. Ao educar pelo tambor, pelo corpo e pela coletividade, o carnaval se torna um potente espaço pedagógico, onde se aprende não apenas o ritmo, mas também o respeito, a história e a ancestralidade.

Entre oralitura, corpo e memória: a matripotência nos terreiros

(...) no momento do nascimento, duas entidades surgem – um bebê e uma iyá (Oyèrónké Oyèwùmí. 2016, p. 61).

Nesta seção, apresento minha pesquisa enquanto percurso que articula memória (Martins, 1997), corpo-território e saberes ancestrais femininos de axé na região da Baixada Fluminense¹⁹ (Rio de Janeiro). Sigo pela compreensão de que o corpo não apenas vive e existe, como também registra e transmite conhecimentos (que são diversos), atravessados pelas práticas ritualísticas, oralidades, dança, música e experiências cotidianas que conectam o passado e o presente.

Para que eu, enquanto mulher negra de axé existisse, precisaram existir muitas outras mulheres anteriormente, as ancestrais. Delas, as que destaco nesta narrativa, são as que me formaram, as que forjaram a mulher que sou hoje, com suas lutas, vivências e exemplos do que é ser mulher negra, de axé, na Baixada Fluminense.

Ao assumir esta perspectiva, minha narrativa é registrada como gesto político e afetivo, pois valoriza a ancestralidade feminina como fonte de saberes, que se fazem educativos dentro dos terreiros, nas ruas, nos quintais e no meio acadêmico. Minha trajetória é formada pelas mulheres da minha família, sacerdotisas de axé, cujas memórias se fazem presentes através das rezas, oferendas e das histórias que moldaram minha formação. Cresci em espaços em que o Candomblé²⁰ fazia parte do quintal de minha avó paterna, e logo após, no quintal de minha casa, em uma comunidade localizada em Belford Roxo.

Nesse percurso, ao narrar-me, enquanto pesquisadora, analiso as três mulheres que fizeram parte da minha formação: Iyá²¹ Marlene - sacerdotisa de Candomblé - avó paterna que ensinou sobre independência e foco na educação voltada para os saberes ancestrais, Iyá Rosa Antônia (*In Memoriam*) - umbandista e rezadeira - avó materna com a qual aprendi o afeto e o cosmoencantamento (Machado, 2019) a partir da conexão espiritual da religiosidade pertencente ao meu cotidiano, e, por fim, Iyá Rosângela - sacerdotisa de Candomblé e Culto de Orunmilá²² - mãe carnal, que me criou e quem me ensina sobre os saberes ancestrais femininos. Neste parágrafo, referencio-me a todas como “Iyás” pois assimilo que a figura feminina “Iyá” não é apenas um corpo (Oyèwùmí, 2021), mas a compreensão espiritual de sua

¹⁸ Fundada em 1928, a Estação Primeira de Mangueira é uma das mais tradicionais escolas de samba do Rio de Janeiro. Reconhecida por sua história, por seus desfiles emblemáticos e por sambistas como Cartola, Jamelão e Dona Zica, tornou-se um dos principais símbolos da cultura carnavalesca brasileira.

¹⁹ Baixada Fluminense é uma região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, composta por treze municípios. Historicamente marcada por desigualdades, se constitui como um território de diversidade cultural e resistência.

²⁰ O Candomblé é uma religião afro-brasileira de matriz africana que cultua orixás, voduns e inquices.

²¹ Iyá em Iorubá, significa mãe ou sacerdotisa.

²² É um dos Cultos Tradicionais Iorubás, ligado ao orixá Orunmilá.

identidade, sendo primordial para a construção iorubá, onde dentro desse sistema, a base da construção vai além do corpo físico, como também o corpo espiritual.

Figura 3. Sacerdotisas de Ilê Axé em Belford Roxo (RJ), Marlene e Rosangela.



Fonte: Acervo da autora.

A oralitura (Martins, 2003), aponta gestos que o corpo produz, tendo nos movimentos, a representação da grafia e dos aspectos da memória, compondo uma performance. O corpo em movimento performa arte, território, sentimentos, grafias, e a oralitura representa o corpo como um todo, sendo performático em seu cotidiano e espaços.

[...] o corpo em performance é, não apenas, expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem. Nesse sentido, o que no corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento, seja este estético, filosófico, metafísico, científico, tecnológico, etc. (Martins, 2003, p. 66).

Neste trecho, Martins (2003) traz a relação da oralidade e escrita nas tradições afro-brasileiras, enfatiza a importância das manifestações orais e performáticas como formas legítimas de produção cultural e transmissão de conhecimento. Dessa forma, a oralitura permite um olhar amplo, diante das performances que o corpo educador, negro, de axé e da Baixada Fluminense pode performar diante de aspectos importantes que esses territórios representam. Em complemento com a performance, o estudo do som e do corpo reflete as relações sociais provocadas pela dança e religiosidade.

[...] No Brasil, as instituições religiosas gêge-nagôs são guardiãs e transmissoras desse poder que exige a comunicação direta, o contato interpessoal (cara a cara), para sua transmissão. O som resulta de um processo onde um corpo se faz presente, dinamicamente, em busca de contato com outro corpo, para acionar o axé (SODRÉ, 1998, p.20).

Analisar o feminino negro no contexto das religiosidades de matrizes africana, exige uma reflexão que compreenda a complexidade das relações de gênero. Neste ponto, devemos salientar as diferenças entre mulheres negras e mulheres brancas no campo da luta feminista, e as dinâmicas de poder que possuem na sociedade brasileira. Para Oyèwùmí (2021), questões centrais de gênero são difundidas a partir de uma visão eurocêntrica, desconsiderando vivências de mulheres negras. Dessa forma, debates feministas ocidentais focaram em experiências únicas de mulheres brancas que viviam em um determinado contexto, enquanto mulheres negras enfrentavam além do machismo, como também o racismo.

Mulheres negras foram historicamente subalternizadas pela sua cor, gênero e classe, essas relações entre gênero, raça, classe, sexualidade são interseccionais. Como explica Akotirene (2019, p.48), a interseccionalidade deve ser compreendida como um sistema de opressões interligadas, que circunda a vida de mulheres negras no encontro de avenidas identitárias. Essa intersecção, busca compreender como a tradição religiosa influencia na construção das mulheres negras, como também molda fatores como classe social, raça e etnia.

Através dessa teia epistemológica, a partir dos conhecimentos de minha ancestrais, referencio algumas delas na minha escrita, mas saúdo todas, sejam as que conheci no plano físico ou as que fazem parte do plano espiritual, são elas que cuidam e *orêntam* meu corpo-território. Sendo assim, o corpo território é um texto vivo, aquele que narra as vivências e contextos que o atravessam, é através dele que rompemos com a colonialidade do poder, do ser e do saber (Quijano, 2005).

Ao pensar corpo e memória, em relação à matripotência (Oyěwùmí, 2021), como poder das mulheres de preservar e transmitir saberes, especificamente na sociedade iorubá, entrelaçado na estrutura social e espiritual, é fundamental aproximar tais reflexões do pensamento de Beatriz Nascimento, que compreendeu o corpo negro como inscrição da história e da ancestralidade. Para Beatriz Nascimento (Ratts, 2006), a experiência da diáspora negra não se limita à perda e deslocamento, mas na construção de novas territorialidades a partir do corpo e da memória coletiva. Nesse sentido, o entrelaçamento de saberes femininos ancestrais, não apenas preservam tradições, como produzem práticas educativas próprias, experienciadas pelos afetos, conselhos e aprendizados que constituem o corpo de mulheres negras de terreiros.

Entre corpo e memória, as mulheres de axé são as protagonistas no tecer o tempo. São elas que, com suas presenças nos quintais do terreiro, constroem pedagogias decoloniais e contracoloniais (Santos, 2023). Cada gesto de uma sacerdotisa, cada oferenda, cada cântico, cada movimento das saias, são uma pedagogia, um grafar a pesquisa para além da escrita, um feitiço.

Figura 4. Ilê Axé de Marlene de Oyá em Belford Roxo (RJ)



Fonte: Acervo da autora.

Essa matriz de ancestralidade feminina negra, contrasta com a visão ocidental, de uma narrativa de um feminino passivo e obediente. A matripotência (Oyěwùmí, 2021), não aceita a redução do seu papel a um estereótipo de fragilidade e de submissas. Essas mulheres provam o contrário, se afirmam como figuras centrais na construção de saberes e na preservação da cultura afro-brasileira e afro-indígenas no Brasil. São essas senhoras, que me atravessam como raízes profundas que conectam o passado ao presente, nutrindo minha identidade e meu olhar com a consciência de que sou fruto de uma linhagem de resistência e memória.

Nessa travessia, *crocheteando* saberes (Machado, 2019), Gonzalez (2020) nos convoca a pensar o *amefricanizar*, para reconhecer a presença da ancestralidade africana e indígenas, como formadoras da identidade brasileira. Assim, compreendo que minha narrativa é também política, ao dar continuidade às vozes de minhas ancestrais e afirmando o corpo de mulher, negra e de axé como espaço de produção de saberes. Reescrevendo, assim, essas memórias silenciadas e apagadas dando espaço para a afrografia da memória (Martins, 1997).

Encerrar este percurso é reafirmar que não há fim, mas continuidade. Minha pesquisa e minha narrativa se entrelaçam, atravessadas pelas minhas lúas, pelas vivências e memórias que me constituem. Ao fazer essa narrativa as celebro, semeando seus saberes e caminhos para que a herança ancestral feminina de axé siga viva em nossos cotidianos.

Somos nossas ancestrais ontem, hoje e amanhã (Machado, 2019, p.26).

Quilomboquintais onde cabem o mundo: palavras escritas e transmitidas na Rua Basileia, Rio de Janeiro

Arrisco-me a tecer algumas memórias de retalhos do que aprendi no quintal de minha avó paterna, Maria Honorina. Quintal que tenho gostado de chamar *quilomboquintal*, em diálogo com a concepção de quilombo defendida por Beatriz Nascimento (2006), em que mesmo na contemporaneidade, pessoas negras se encontram, reconhecem e articulam em movimento de seguir existindo, com dignidade. Em seu quintal, localizado na rua Basileia, lote 9, quadra 10, no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, onde minha avó construiu a casa que abrigou e acolheu seus filhos e no *quilomboquintal* gestado por ela, que mais tarde acolheu também as famílias de seus filhos. Terra que avó Honorina adubou com suas mãos, onde eu e demais crianças de minha família e da favela pudemos experimentar, dentre as complexidades da infância, o direito à brincadeira e a tempos de alegria.

Em diálogo com Nunes (2016), esboço memórias de uma infância negra viva, cheia de desejos, afetações, perguntas: *Mãe, que livro é aquele que minha avó está carregando?* Era um livro grande, preto, não parecia conter muitas páginas. Era carregado por minha avó paterna, Dona Maria Honorina, uma mulher de pele preta, velha, de estatura baixa, ainda não tão curvada como nesses dias de agora, que vaidosamente pintava seus cabelos de preto a fim de não deixar nenhum fio branco à mostra. Era comum, quando carregava esse livro, estar vestida com uma blusa estampada com a imagem de Nossa Senhora da Conceição e uma saia preta que media abaixo do joelho.

Avó Honorina e seu livro. Que palavras estariam por trás daquela capa preta? Será que havia fotografias e pinturas? Eram indagações de eu-criança. Vovó era integrante da Legião de Maria e do grupo das/os franciscanas/os, na Paróquia Nossa Senhora da Conceição, do Engenho Pequeno, e na Igreja Nossa Senhora de Fátima, no Barro Vermelho. Aquela igreja, no alto da rua depois da ponte, que nunca soubemos o nome porque chamávamos a região de Capelinha, foi lugar de sociabilidade valioso em meus tempos de menina. Inclusive, depois que a Capelinha virou Paróquia, vó Honorina sempre nos chamava atenção quando nos referíamos ao lugar como Capelinha: *Capelinha não! Paróquia!* Mas não tinha mais jeito, Capelinha era nossa forma habitual, e carinhosa, de chamar aquele lugar.

Padre Jorge, senhor branco, velho, de cabelos brancos, era referência de autoridade para as crianças que frequentavam a Paróquia. Tremia de medo quando os mais velhos ameaçavam contar ao padre minhas constantes desobediências. Havia um tempo, lá pelos meus 6 anos, em que as pessoas adultas da minha família eram mais assíduos nas missas de domingo. Nessa época, as crianças da minha rua se inscreveram para a catequese. Confesso que não gostava de assistir às missas, sempre fui criança agitada, e a ideia de passar intermináveis minutos sentada, atenta ao padre, não me agradava nem um pouco. Mas minhas amigas estariam na catequese! Bastou isso para que quisesse ir também.

Lembro-me que nossas mães organizavam-se e cada uma levava o grupo de crianças à catequese aos sábados pela manhã. Para mim, menina-criança, os melhores momentos eram o caminho de ida e o caminho de volta. Descíamos a Basileia brincando, cruzávamos a rua do meio, até chegar à ponte. Ela era bastante enferrujada, e embaixo tinha um fiapo de rio, que um dia foi rio, e naqueles tempos já era esgoto. A aventura de passar pela ponte com todo cuidado, junto às demais crianças, era quase o auge de meus sábados de catequese.

Acontece que, aos poucos, as outras crianças completaram a primeira comunhão. Minha amiga coroou a imagem de Nossa Senhora da Conceição, em oito de dezembro daquele ano. Por ser mais nova, eu precisaria ficar mais um ano na catequese. O tal ano começou, e inventaram até de celebrar uma missa para as crianças aos sábados, após as aulas de catequese. Caminhar sem minhas amigas até a Paróquia e ao final da manhã ainda assistir às missas? Foi demais para minha menina-criança. Saí da catequese.

Vovó Honorina ficou decepcionada. Ela era bastante comprometida com a religião. Comparecia a todas as reuniões dos grupos de oração e nunca faltava às missas. Minha avó Honorina tinha duas cicatrizes redondas em seus joelhos, do hábito de rezar.

O que avó Honorina não sabia é que suas histórias funcionavam como oração para mim. Tudo bem, porque eu também não sabia. Descobri por esses dias. Ela contava: *Eu virei católica com sete anos, quando minha mãe morreu. Certa vez estava mexendo em suas coisas e achei uma medalhinha de Nossa Senhora da Conceição. Dali em diante, virei católica.* E desde então, mantinha sua rotina como ritual, não faltava às missas um domingo sequer.

Mas volto à letra de avó Honorina: *Mãe, que livro é aquele que minha avó está levando?* E veio a resposta: *Sua avó é quem escreve as Atas do grupo da Igreja. Ela anota o que acontece nas reuniões naquele livro.* Descobri que minha avó escrevia coisas importantes naquele livro de capa preta. Certo dia daqueles tempos o abri e reconheci a letra bem desenhada de minha avó. Até bem pouco tempo atrás, eu dizia a quem quisesse saber que escolhi ser professora porque amava ver minha mãe trabalhar. Como pude esquecer de minha avó Honorina? Ela tinha o importante papel de registrar o que acontecia nas reuniões dos grupos da Igreja que integrava. Estavam em suas mãos o livro, o papel e a caneta. Vovó Honorina não me legou apenas as histórias contadas que hoje reconheço como orações que contarei às/aos minhas/meus mais novas/os. Ela também me legou a escrita, dos meus primeiros traços a essa, que registro agora. Sua *escritapresenteancestral*.

A escrita de minha avó Honorina, assim como no conto *O Espelho Opaco de Seni* Evaristo (2023), (re)escreve no tempo a memória de mim, de minha avó, de sua mãe, da avó de sua mãe... Trilhas em espaço-tempos que constituem um dizer de nós. Pode ser que more nas histórias de nossas avós o elo restabelecido em contexto afrodiaspórico (Evaristo *et. al.* 2025). Elo esse que vem se delineando em um fazer que escuta nossas avós que acolhem a vida de suas meninas, que constroem quintais, que autorizam a brincadeira, que reconhecem no valor da infância a memória de quem não tiveram a possibilidade de ser, ao mesmo tempo em que defendem infâncias embasadas no direito às perguntas, à brincadeira, à dignidade, à voz (avós).

Conclusão

Ousamos, em nosso gesto de escrita e pesquisa, entrecruzar vidas, experiências e desejos de pesquisadoras negras. Realizamos um movimento pendular em nossas narrativas entre a primeira pessoa do singular e do plural, em atitude ética, estética e política de firmar modos de pesquisar imbricados na vida e nos saberes ancestrais que nos atravessam. Em narrativas negrorreferenciadas que, ao dizer de uma, encontram - em uma dimensão coletiva - percursos que dizem de nós. Quando cinco pesquisadoras negras escolhem dançar com palavras e se recusam a caber nas caixas predeterminadas do que a modernidade buscou instituir como ciência, ou como verdade, ressoam as vozes, com consciência e performance (Martins, 2023), de nossas mais velhas que também recusaram os lugares subalternizados/subalternizantes que sociedades racistas buscam impor às mulheres negras.

Esboçamos percursos de pesquisa que fazem se encontrar terreiro, favela, carnaval e escola. Territorialidades e temporalidades que abrigam sujeitos que podem ser *facilmente* invisibilizados quando se acendem as luzes da cidade e os vagalumes deixam de ser vistos (Baroni, 2019). Mas seguem inconformadamente brilhando, enquanto ousarmos realizar o gesto de apagar as luzes.

Referencias bibliográficas

Akotirene, C. (2020). *Interseccionalidade*. Selo Sueli Carneiro; Editora Jandaíra.

Baroni, P. R. (2019). Brilhos menores de escolas-pirilampus. In I. B. Oliveira et al. (Orgs.), *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: Questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Editora CRV.

Carneiro, A. S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].

Estação Primeira de Mangueira. (2018). *História pra ninar gente grande* [Samba-enredo do Carnaval 2019]. <https://www.mangueira.com.br/carnaval/samba-enredo-2019/>

Evaristo, C. (2023). O espelho opaco de Seni. *Saúde e Sociedade*, 32(2). <https://www.scielo.br/>

- Evaristo, C., Izidoro, C., Baião, J., Lima, F., Oliveira, L., & Santos, A. (2025). La educación es una mujer negra: Escrivencia como herramienta epistemológica. *Praxis Educativa*, 29(1), 1–13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290107>
- Gomes, N. L. (2017a). Professoras negras: Trajetória escolar e identidade. *Cadernos CESPUC de Pesquisa – Série Ensaíos*, 55–62. <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14988>
- Gomes, N. L. (2017b). *O movimento negro educador*. Vozes.
- Gonçalves e Silva, P. B. (2017, janeiro 9). Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos. *Geledés – Instituto da Mulher Negra*. <https://www.geledes.org.br/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Zahar.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (2.^a ed.). WMF Martins Fontes.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Machado, A. F. (2019). *Saberes ancestrais femininos na filosofia africana: Poéticas de encantamento para metodologias e currículos afroreferenciados* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará].
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–168). Siglo del Hombre.
- Maldonado-Torres, N. (2019). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: Algumas dimensões básicas. In N. Maldonado-Torres, *Analítica da colonialidade e da decolonialidade* (pp. 27–54). Autêntica.
- Martins, L. M. (1997). *Afrografias da memória: O reinado do Rosário no Jatobá*. Perspectiva; Mazza Edições.
- Martins, L. M. (2003). Performances da oralitura: Corpo, lugar da memória. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM*, 66.
- Matos, P. M., & De França, D. X. (2023). Racismo e escolarização: Formas e consequências na trajetória escolar de alunos negros. *Revista Contexto & Educação*, 38(120), e1088.
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, (34), 287–324.
- Miranda, E. O. (2020). *Corpo-território & educação decolonial: Proposições afro-brasileiras na invenção da docência*. EDUFBA.
- Miranda, E. O. (2025). *Decolonialidade afro-brasileira: A educação para a diferença*. EDUFBA.
- Munanga, K. (1988). *Negritude: Usos e sentidos* (2.^a ed.). Ática.
- Nascimento, B. (2006). O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In A. Ratts, *Eu sou Atlântica: Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. Instituto Kuanza; Imprensa Oficial.
- Nunes, M. D. F. (2016). Cadê as crianças negras que estavam aqui?: O racismo (não) comeu. *Latitude*, 10(2).
- Oyèwùmí, O. (2016). *Matripotência: Ìyá nos conceitos filosóficos e instituições sociopolíticas (ìorubás)*.
- Oyèwùmí, O. (2021). *A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero* (W. F. do Nascimento, Trad.). Bazar do Tempo.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (pp. 107–130). CLACSO.

Ratts, A. (2006). *Eu sou Atlântica: Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. Imprensa Oficial.

Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Letramento.

Santos, A. B. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora; Piseagrama.

Schlatter, M., & Garcez, P. M. (2009). Línguas adicionais (espanhol e inglês). In Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Org.), *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (Vol. 1, pp. 125–172). Secretaria de Estado da Educação.

Silva, P. B. G. e. (2022). Para além do Dia da Consciência Negra: Qual projeto de educação você quer? *Porvir*. <https://porvir.org/para-alem-do-dia-da-consciencia-negra-qual-projeto-de-educacao-voce-quer/>

Simas, L. A., & Rufino, L. (2018). *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas*. Mórula.

Simas, L. A. (2019). *O corpo encantado das ruas*. Civilização Brasileira.

Sodré, M. (1998). *Samba, dono do corpo*. Mauad.

Fecha de recepción: 15-9-2025

Fecha de aceptación: 17-2-2026