



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

MARIANA SEMIÃO DE LIMA

**TERRITÓRIOS DE (RE) EXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
AFRODIASPÓRICAS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**

Campinas
2023

MARIANA SEMIÃO DE LIMA

**TERRITÓRIOS DE (RE) EXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
AFRODIASPÓRICAS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**

*Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para obtenção do título de Doutora
em Educação, na área de concentração Educação*

*Orientadora: Profa. Dra. Norma Silvia Trindade de
Lima*

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MARIANA SEMIÃO DE
LIMA, E ORIENTADA PELA PROF(A) DR(A) NORMA
SILVIA TRINDADE DE LIMA.

Campinas
2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

L628t Lima, Mariana Semião de, 1975-
Territórios de (re)existência e educação : práticas afrodiáspóricas e processos de subjetivação / Mariana Semião de Lima. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Norma Sílvia Trindade de Lima.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Capoeira. 2. Candomblé. 3. Formação. 4. Decolonização. 5. Narrativas. I. Lima, Norma Sílvia Trindade de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Territories of (re)existence and education : afrodiasporic practices and processes of subjectivation

Palavras-chave em inglês:

Capoeira
Candomblé
Education
Decolonization
Narratives

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Norma Sílvia Trindade de Lima [Orientador]
Inês Ferreira de Souza Bragança
Nima Imaculada Spigolon
Evanilson Tavares de França
Marcelo José Derzi de Moraes

Data de defesa: 04-12-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-8014-6285>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1478053835533063>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE

**TERRITÓRIOS DE (RE) EXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
AFRODIASPÓRICAS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**

MARIANA SEMIÃO DE LIMA

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Norma Silvia Trindade de Lima
Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Profa. Dra. Nima Imaculada Spigolon
Prof. Dr. Evanilson Tavares de França
Prof. Dr. Marcelo José Derzi de Moraes

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

Aos meus pais, Ana Semião de Lima e José Carlos de Lima (recolhido para o *Orum*).

À moedinha da sorte da minha vida, minha filha, *Molundakeua*.

AGRADECIMENTOS

Tempo de agradecer!

Este trabalho não teria sido possível sem as pessoas que cruzaram meu caminho durante sua feitura. É com o coração cheio de felicidade que agradeço cada experiência, cada conversa, cada orientação vivida ao longo desses últimos anos com pessoas mais que especiais na minha vida.

A primeira pessoa a quem gostaria de agradecer é minha orientadora, Profa. Dra. Norma Silvia Trindade de Lima, pela confiança e por toda sua dedicação comigo. Agradeço pelo apoio, sugestões, provocações e paciência durante as leituras e correções dos meus textos. Por caminhar comigo de mãos dadas e com muita ginga nas encruzilhadas acadêmicas e não acadêmicas da vida. Divido os méritos desta tese com a querida professora Norma.

Aos membros da banca examinadora: Profa. Dra. Inês de Souza Bragança, que com sua doçura e sabedoria me apresentou os primeiros caminhos da abordagem da *pesquisaformação* narrativa (auto) biográfica; à Profa. Dra. Nima Imaculada Spigolon pela presença carinhosa; ao Prof. Dr. Evanilson Tavares de França, com quem tive a alegria de encontrar logo no início deste percurso, durante as aulas e encontros nos grupos de pesquisa, compartilhando experiências e ideias que atravessaram e atravessam nossa história; ao Prof. Dr. Marcelo José Derzi de Moraes, por provocar deslocamentos do corpo e da mente, por toda atenção e prontidão com que aceitou participar da banca de defesa e colaborar. Agradeço a cada um e a cada uma de vocês pela leitura, atenção e sugestões recebidas.

À Profa. Dra. Jackeline Mendes, Profa. Dra. Dulcineia de Fatima Ferreira e ao Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento, por gentilmente terem aceitado fazer a leitura atenta e sensível do meu texto.

Aos funcionários e funcionárias da Secretaria do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, pelo suporte institucional e por me ajudarem a tornar a defesa um rito de passagem especial.

À minha família, cuja presença em minha vida é uma dádiva. Minha mãe, Ana Semião de Lima (*Makota Ngankakulusumbe*), meus irmãos, Ana Paula (*Katemugangueji*) e Luís Fernando: o

apoio que sempre me deram me faz uma pessoa privilegiada. À minha sobrinha e afilhada, Fernanda Jamile, pela amizade e carinho. Ao meu cunhado, Esmeraldo, por compartilhar as alegrias da vida com a gente. A vida ao lado de vocês é leve, alegre, só há certezas. Estamos juntos para o que der e vier. Esta tese é mais uma prova da nossa união, do nosso fechamento.

À minha querida filha, Gabriela (*Molundakeua*), por aguentar firme minha ausência mesmo estando presente. Obrigada por sua existência em minha vida.

À minha imensa família, que marcou de um jeito tão bom minha trajetória de vida, em especial as minhas tias Maria José Lima, Maria Aparecida Lima e Lourdes Fidelis.

À *Kayazimbaguluka*, amiga, irmã e mulher de imenso *axé*, uma pessoa que se tornou muito especial em minha vida e com quem quero caminhar sempre ao lado. Agradeço por toda sua coragem e partilha.

À minha mãe criadeira, *Kambelacidongo* e minha madrinha *Ndambekailanjipo* por estarem na minha vida para sempre.

Às minhas irmãs de terreiro *Gangolembajimbe* e *Nafugan* por todo carinho e atenção.

À querida amiga Mayris de Paula Silva, parceira de disciplinas, ideias, angústias, risadas, conversas e que acompanhou a produção desse trabalho desde os meus primeiros passos. Mayris, como sempre disse, foi um presente que ganhei do doutorado.

À minha amiga de todos os dias e horas, Francine, pelos nossos diálogos e reflexões não só sobre nossa prática pedagógica, mas sobre o que é ser mulher negra criando filhas negras nesse mundo tão cruel e racista. Agradeço também às suas meninas, Lívia e Laura, tão pequeninas, cheias de afeto e sorrisos.

Aos amigos e amigas do grupo de pesquisa Nós-Phala, Analice Assunção de Souza Nunes, Ana Paula do Nascimento Velásquez, Daniel Martins Barros Benedito, Eliana Sumi, Luciano Medina Neto, Ivete Brito e Brito, Juliana Aline Viana e Luis Alberto de Souza pelas conversas, trocas de saberes e conhecimento e reflexões.

Às várias pessoas com as quais tive o grande prazer de conviver durante esses anos: Anselma Sales, Andrea Mendes (PretaAção), Cristiane Aparecida Ribeiro, Cristiane Arcanjo, Cristiane

Dias Alves, Elaine Ferreira, Cidinha Souza Braga, Sônia, Juliana, Elisabeth Alves, Sandra Palermo, Rose Ribeiro, Sérgio Francisco, Edgar Luiz, Reginaldo, Sydinhos, Daniela Felix, Kellen, Neide, Fabiana e Mestra Geusa.

Ao meu querido amigo Carlos Alberto Honorato (Charles) pelos momentos de boas risadas e diversão compartilhados nas encruzilhadas da nossa amizade.

Ao amigo Maurílio, pelas boas conversas e reflexões, pela partilha de informações, textos e ideias.

A todas e todos os profissionais de educação do Centro de Educação Infantil Tia Anastácia, em Vinhedo (SP), por estarem diariamente presentes na minha vida, em uma constante luta por uma Educação Infantil de qualidade. Em especial, às amigas Luciana Cônsole, Laís, Lígia, Patrícia, Luciana Calixto, Benedita, Rosanita, Maria das Graças Barbosa, Cátia, Simone, Gloreti, Maricélia, Érica Camargo, Juliana, Andressa, Daniela, Vera, Beatriz, e ao amigo Marcos.

À querida Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Farias e às queridas amigas Roberta de Paula, Mariana Cristina Pedrassa, Rosali Rauta Siller e Wanderlete Silva, pelas parcerias, incentivo e amizade.

Às lideranças e integrantes de suas comunidades, pessoas com as quais tive o privilégio de compartilhar saberes e sem as quais eu não poderia trilhar os caminhos que me levaram a este estudo. A *Iyakekerê* Eliana (*Ilé Asè Omò Oya Badan Odé*), Mestre Tuim (*Capoeira Crescer Gingando*), Mestre Topete (*Escola de Capoeira Angola Resistência*) e Mestre Formiga (*Escola de Capoeira Instituto Brasileiro de Esporte, Cultura e Arte*).

A Isabela Alvarenga, Henrique, *Ekédi* Izabella e Mariel, pela partilha de suas memórias para a composição desta narrativa.

À querida Joelma De Riz, que com toda sua atenção e cuidado realizou a revisão deste texto.

Encruzilhar com cada um de vocês foi decisivo para minha chegada até aqui!

A educação está também fora dos muros escolares. Se a escola não reconhece isso, pior pra ela e para quem ela educa.

(SIMAS, 2020, p. 55)

RESUMO

Esta pesquisa aborda os atravessamentos das práticas desenvolvidas em comunidades das capoeiras e dos candomblés nos processos de subjetivação e experiência de pertencimento de seus integrantes. O objetivo central é compreender e discutir a participação de tais práticas, de cunhos cultural e religioso e de matriz afrodiaspórica, como percursos educativos, na constituição subjetiva de seus integrantes. A relevância e a originalidade da pesquisa residem no direcionamento de seu foco para a implicação dos processos de formação educacional de jovens em territórios negros em articulação com os processos de subjetivação, memória e práticas realizadas em comunidades de tradição afro-brasileira. Os referenciais teóricos estão ancorados em estudos pós-coloniais, culturais e decoloniais. Trata-se de uma *pesquisaformação*, com opção pela investigação narrativa (auto)biográfica. Ou seja, relatos orais acerca das experiências de vida se configuraram como dispositivos privilegiados, sendo produzidos em encontros narrativos que possibilitaram a mobilização da memória dos participantes da pesquisa, sendo estes adultos negros e negras líderes de comunidades afrodiaspóricas e jovens negros e negras integrantes desses territórios. Essas narrativas somam-se às narrativas de minhas próprias experiências como mulher negra e de terreiro e professora. As fontes narrativas foram compreendidas pela perspectiva hermenêutica, interpretação que nos leva a um outro modo de compreensão e reflexão sobre o conhecimento científico, construído nas experiências cotidianas do vivido e na composição desse experienciar. As práticas desenvolvidas nos territórios-terreiros são muito mais que professar uma religião ou participar de uma prática cultural. Tais espaços-tempos são modos de vida que, a partir da ancestralidade negra e da memória coletiva, produzem subjetividades. Com a iniciação na e pela comunidade e das diferentes experiências vividas no dia a dia dos terreiros, processos educativos e formativos vão sendo construídos. Esses processos fortalecem a autoestima, ampliam a percepção do mundo e dão sentido para a vida de sujeitos subalternizados por uma sociedade que, apesar do fim do colonialismo, ainda respira colonialidade. São processos de subjetivação que produzem orgulho de ser quem se é. O estudo também destaca a importância do protagonismo das matriarcas na base da vida das lideranças, sublinhando como as mulheres nas comunidades de terreiro são referências para entendermos a noção de resistência. As práticas de matriz africana são partes importantes da nossa história e integram a memória coletiva do Brasil. Os saberes e conhecimentos transmitidos nesses territórios são legados afrodiaspóricos que podem contribuir com os conteúdos dos curriculares escolares, por resgatarmos e revitalizarmos uma memória coletiva de um grupo de pessoas silenciadas e excluídas.

Palavras-chave: Capoeira. Candomblé. Processos formativos. Decolonização. Narrativas.

ABSTRACT

This study addresses the crossings of practices developed in capoeira and candomblé communities in the processes of subjectivation and experience of belonging of its members. The main objective is to understand and discuss the participation of such cultural, religious and Afrodiasporic practices, as educational paths, in the subjective constitution of its members. The relevance and originality of the study resides in the direction of its focus for the implication of the processes of educational training of young people in black territories in articulation with the processes of subjectivation, memory and practices carried out in communities of Afro-Brazilian tradition. The theoretical references are anchored in postcolonial, cultural and decolonial studies. It is a *research-training*, with option for narrative (auto)biographical investigation. That is, oral reports about life experiences were configured as privileged devices, being produced in narrative meetings that enabled the mobilization of the memory of research participants, namely: black men and women that are leaders of Afrodiasporic communities and black boys and girls are part of these territories. These narratives add to the narratives of my own experiences as a black woman who attends a *terreiro* and is a teacher. The narrative sources were analyzed from the hermeneutic perspective, an interpretation that leads us to another way of understanding and reflection on scientific knowledge, built in the daily experiences of what was lived and in the composition of this experience. The practices developed in the territories-*terreiros* are much more than professing a religion or participating in a cultural practice. These spaces-times are ways of life that, from black ancestry and collective memory, produce subjectivities. With the initiation in and by the community and the different experiences lived in the daily life of the *terreiros*, educational and training processes are being built. These processes strengthen self-esteem, expand the perception of the world, and give meaning to the life of individuals that were subalternized by a society that, despite the end of colonialism, still breathes coloniality. They are processes of subjectivation that produce pride in being who you are. The study also highlights the importance of the role of matriarchs in the basis of the life of leaders, underlining how women in *terreiro* communities are references to understand the notion of resistance. African-based practices are important parts of our history and are part of Brazil's collective memory. The knowledge transmitted in these territories are Afrodiasporic legacies that can contribute to the contents of school curriculum, for rescuing and revitalizing a collective memory of a group of silenced and excluded people.

Key words: Capoeira. Candomblé. Training processes. Decolonization. Narratives.

LISTA DE SIGLAS

Acervus - Sistema de Bibliotecas da Unicamp (base de dados)

BDBTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Capex – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECAR – Escola de Capoeira Angola Resistência

Feconezu – Festival Comunitário Negro Zumbi

Ibeca – Instituto Brasileiro de Esporte, Cultura e Arte

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial da Saúde

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

PRIMEIRA ENCRUZILHADA	14
ABRINDO CAMINHO.....	14
SEGUNDA ENCRUZILHADA	24
O POTE DOS MISTÉRIOS – MINHA HISTÓRIA E OS CAMINHOS TRILHADOS ATÉ AQUI.....	24
TERCEIRA ENCRUZILHADA	44
CAPOEIRAS E CANDOMBLÉS: (RE)CONSTRUÇÃO DE EXISTÊNCIAS.....	44
GINGA-DIÁLOGOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	56
QUARTA ENCRUZILHADA	69
TRANÇANDO A PALHA EM NARRAÇÃO: O TRAJETO ESCOLHIDO, OS NARRADORES E AS PRODUÇÕES DE NARRATIVA.....	69
QUINTA ENCRUZILHADA	81
<i>IYALODÊS</i> E NOÇÃO DE RESISTÊNCIA: EXISTIR PARA RESISTIR	81
SEXTA ENCRUZILHADA	124
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E JOVENS DE TERREIRO	124
SÉTIMA ENCRUZILHADA	138
BANQUETE COM <i>OXÓSSI</i>	138
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE	152

PRIMEIRA ENCRUZILHADA

ABRINDO CAMINHO

Aluvaiá

O *inquice*¹ *Aluvaiá* corresponde ao *orixá nagô Exu*².

Kabula

*Kongojiro jamugonge, iá iá, orere,
Kongojiro jamugonge...
Kongojiro, kujá kujanjo!*

Kongojiro que bebe, mas nos protege
Dono dos caminhos...
Kongojiro alivia o sofrimento!

(BARCELLOS, 2011, p. 25)

Convido você a ouvir algumas cantigas de *candomblés* de tradição angolana.



¹ Termo que designa divindade nos *candomblés* de tradição angolana.

² Em *iorubá*, a grafia da palavra *Exu* é *Èsú*. Opto pela primeira, considerando os cruzamentos linguísticos em terras brasileiras.

Aprendi que a encruzilhada é onde tudo começa. Encruzilhada é vida, fluxo, movimento. Lugar de encantamento, de encontros e desencontros, as encruzas, como contam Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2018); espantam e seduzem homens e mulheres de diferentes tempos e espaços: de gregos e romanos, ao ofertarem oferendas nas encruzilhadas para a deusa dos mistérios do fogo e da lua nova, Hécate, ao violeiro Paulo Freire, que, ao enfiar a mão em um buraco de uma parede de taipa, em uma igreja deserta situada em uma encruzilhada, teve o dom de tocar a florado. A encruzilhada é campo de possibilidade para a reinvenção da vida a partir de seus cruzamentos de caminho. O cruzeiro, o atravessamento, a bricolagem que versa nas relações das encruzilhadas, não tem a intenção de aniquilar o outro, mas afetar e também ser afetado, alterar e ser alterado.

No documentário “A boca do mundo: *Exú* no Candomblé”, de Aderbal Moreira, um dos filhos de Mãe Beata de *Iemanjá*, pontua que a encruzilhada é o palco da vida, buraco do mundo com várias opções de caminho.



Sendo a encruzilhada o ponto zero, é o lugar onde pedimos sabedoria para *Exu* na escolha do caminho certo a ser seguido. *Orixá* do panteão dos candomblés iorubano, emergido, segundo Vagner Gonçalves da Silva (2022), da confluência das culturas africanas, europeias e americanas, *Exu*, no Brasil, veio a ser conhecido como *Aluvaiá* (ou *Pambunzila*) para o povo de tradição congo-angola e *Legbá* para os *fons*, com os quais veio se encontrar. Tem o poder sobre as encruzilhadas como é contado na narrativa *iorubá*:

Exu não tinha riqueza, não tinha fazenda, não tinha rio, não tinha profissão, nem artes, nem missão. *Exu* vagabundeava pelo mundo sem paradeiro. Então, um dia, *Exu* passou na casa de *Oxalá*. Ia à casa de *Oxalá* todos os dias. Na casa de *Oxalá*, *Exu* se distraía, vendo o velho fabricando os seres humanos. Muitos e muitas também vinham visitar *Oxalá*, mas ali ficavam pouco, quatro

dias, oito dias, e nada aprendiam. Traziam oferendas, viam o velho *orixá*, apreciavam sua obra e partiam. *Exu* ficou na casa de *Oxalá* dezesseis anos. *Exu* prestava muita atenção na modelagem e aprendeu como *Oxalá* fabricava as mãos, os pés, a boca, os olhos, o pênis dos homens, as mãos, os pés, a boca, os olhos, a vagina das mulheres. Durante dezesseis anos ali ficou ajudando o velho *orixá*. *Exu* não perguntava. *Exu* observava. *Exu* prestava atenção. *Exu* aprendeu tudo. Um dia *Oxalá* disse a *Exu* para ir postar-se na encruzilhada por onde passavam os que vinham à sua casa. Para ficar ali e não deixar passar quem não trouxesse uma oferenda a *Oxalá*. Cada vez mais havia mais humanos para *Oxalá* fazer. *Oxalá* não queria perder tempo recolhendo os presentes que todos lhe ofereciam. *Oxalá* nem tinha tempo para as visitas. *Exu* tinha aprendido tudo e agora podia ajudar *Oxalá*. *Exu* coletava os *ebós* para *Oxalá*. *Exu* recebi as oferendas e as entregava a *Oxalá*. *Exu* fazia bem o seu trabalho e *Oxalá* decidiu recompensá-lo. Assim, quem viesse à casa de *Oxalá* teria que pagar também alguma coisa a *Exu*. Quem estivesse voltando da casa de *Oxalá* também pagaria alguma coisa a *Exu*. *Exu* mantinha-se sempre a postos guardando a casa de *Oxalá*. Armado de um *ogó*, poderoso porrete, afastava os indesejáveis e punia quem tentasse burlar sua vigilância. *Exu* trabalhava demais e fez ali a sua casa, ali na encruzilhada. Ganhou uma rendosa profissão, ganhou seu lugar, sua casa. *Exu* ficou rico e poderoso. Ninguém pode mais passar pela encruzilhada sem pagar alguma coisa a *Exu* (PRANDI, 2001, p. 40).

É na encruzilhada que saudamos *Exu*. “*Laroiê, Exu!*”, frase que, em tradução livre, pode significar: “Salve, *Exu*, aquele que preside as controvérsias, os debates, as discussões!” (SILVA, 2022, p. 29). *Exu* chegou às terras brasileiras sendo tomado como o diabo na tradição judaico-cristã, o que reflete a pretensa visão de superioridade cultural e civilidade dos europeus sobre os modos de vida dos povos africanos. A demonização de *Exu* é uma das facetas do racismo, produto do colonialismo, responsável pela anulação de outras possibilidades de ser, saber e viver.

Em algum momento de nossas vidas, no modelo de formação escolar que frequentamos, ouvimos falar, por exemplo, do deus grego Hermes ou de Loki, companheiro dos deuses nórdicos do trovão (Thor) e da guerra (Odin). Mas não ouvimos falar sobre a divindade iorubana *Exu*.

Por ser cultuado na encruzilhada, local de encontros e desencontros, *Exu* é uma dupla metáfora de si mesmo e da dinâmica do mundo que o concebeu e o transformou. Por se tratar de uma entidade associada à sexualidade e à fertilidade, seu culto na África, quando revelado aos europeus séculos atrás, foi alvo de preconceitos e mal-entendidos. Consequentemente, sua demonização ocorreu na África e nas Américas, para onde o culto foi trazido, preservado e transformado pelas comunidades africanas e afro-americanas, em um diálogo intenso com a colonização católica e as práticas indígenas locais (SILVA, 2022, p. 29).

Nada pode andar sem *Exu*, afinal de contas, é ele o transportador, o mensageiro das diferentes formas de comunicação. *Exu* é força, dinamismo, movimento propiciador dos acontecimentos. Princípio organizador, sua potência precede qualquer ato criativo, sendo ele indispensável na participação das coisas do mundo.

Na atualidade, *Exu* é *pop*. Basta uma olhada nas redes sociais para ver que diferentes conteúdos vinculados a esse *orixá* tão complexo são compartilhados: fotos no *Instagram*, textos no *X*, anteriormente conhecido como *Twitter*, postagens no *Facebook*, vídeos, consultas online. Todo mundo saúda, todo mundo conhece, todo sabe alguma coisa sobre *Exu*. Em 2022, a Grande Rio, escola de samba do grupo especial do Rio de Janeiro, foi a campeã do carnaval carioca levando para a avenida o enredo “Fala *Majete!* Sete chaves de *Exu!*”, uma homenagem a esse *orixá*.

A escola ocidentalizada faz todo um mistério e desconhecimento em torno desse importante *orixá*. Como minha formação se deu nestes moldes, sei muito pouco sobre *Exu*. Mas sei que, nessa PRIMEIRA ENCRUZILHADA, é com *Exu* que preciso começar, pois, afinal, o caminho é sagrado e sem *Exu* nada acontece. *Exu* nos ajuda a concretizar. Por isso, é preciso agradar a *Exu*, reverenciá-lo e, assim, preparar o chão por onde vou pisar, caminhar. *Exu* é o *orixá* que está com a gente todo dia. Dorme com a gente, zela pelo nosso sono; antes mesmo de pensarmos em levantar da cama, lá vai *Exu*, indo à frente, não só para abertura de caminhos, mas também para nos proteger.

As encruzilhadas também são encarnadas pelo feminino das *pombagiras*. Segundo Simas (2020), estudiosos dos cultos bantos definem que *Bombogira* é o lado feminino de *Aluvaiá*. Na língua quimbundo, *pambu-a-njila* significa o cruzamento de caminho. Resultado da força do poder das encruzas e a trajetória de encantadas e espíritos de mulheres que viveram as ruas de diversas formas, a *pombagira* é senhora de seus desejos e desafia o padrão normativo com seu corpo gingado e sedutor. Com suas saias rodadas, pitadas na cigarrilha, seus encantos e uma boa gargalhada, essas mulheres ressignificam as experiências do feminino e também nos trazem outras percepções sobre o mundo. Sete Encruzilhadas, Dama da Noite, Maria Navalha, Rosa Negra, Figueira, Menina da Praia... Há muitos agrupamentos das *pombagiras* e temos muito a aprender com elas, pois o giro de suas saias também nos mostra caminhos novos.

É a partir das encruzilhas, entre a potência de *Exu* e o poder da mulher sobre seu próprio corpo, que afirmamos que as práticas encruzadas nascidas das experiências da população negra são culturas que emergem das frestas da colonialidade. Apresentam as marcas das diferentes expressões subalternas reunidas no mundo colonial e mostram uma atitude que transgride as estruturas coloniais do saber, por enunciar e credibilizar a existência de outros conhecimentos que sofreram tentativas de controle por meio da construção de estereótipos. Codificadas como contextos educativos, de formação e produção de saberes, assentam-se em racionalidades opostas à normatividade do cânone ocidental, para potencializar as experiências subalternas como ações transgressoras (SIMAS; RUFINO, 2018).

Juremas, jongos, maracatus, candomblés, capoeiras, batuques e rodas de samba são epistemologias insurgentes, afirma Rafael Haddock-Lobo (2020). Porém, como somos educados na lógica normativa, somos incapazes de perceber os cruzamentos e possibilidades de outros caminhos ofertados por esses lugares que subvertem a pretensa universalidade do cânone ocidental. Simas e Rufino (2018) argumentam que transgredir o cânone não é negá-lo, mas subverter ritmos, romper constâncias, achar soluções imprevisíveis que tenham como proposta o intercruzamento de conhecimentos e saberes que coexistem no mundo. Ao contrário disso, o que ocorre é que fortalecemos a perspectiva de que há um modo titular e único de conhecimento.

É, portanto, a partir desses conhecimentos, em conjunto com as experiências de sujeitos subalternizados pelo pensamento ocidental, que, neste estudo, dedico-me a escutar e compreender vozes que trazem ao mundo uma perspectiva assentada na cultura e nos saberes das capoeiras e dos candomblés, territórios de práticas afrodiaspóricas que surgiram como transgressão de vozes, corpos e fazeres historicamente subalternizados e produzidos como ausentes pelo projeto colonial (SANTOS, 2009).

As comunidades de matriz africana buscam ações que se desenvolvam com base nos referenciais históricos de populações subalternizadas. São sabedorias de frestas de (re)existência, que defendem vários caminhos possíveis, como uma encruzilhada e suas possibilidades, para se manterem “[...] na luta por justiça cognitivas/sociais” (RUFINO, 2019, p. 37). Os processos educativos do cotidiano dessas comunidades revelam um modo de educação como cultura, uma espécie de educação intercultural baseada na tradição e no modo de sociabilidade orientado pela organização coletiva.

Um dos momentos mais importantes dessas comunidades é o ritual da roda, da gira ou *njira*, em quimbundo, que só apresenta sentido e significado quando todos os seus integrantes se encontram, dançam, cantam, gingham e giram juntos, formando uma complexa e diversa trama de conhecimentos. Assim como seu masculino (o giro), a gira promove deslocamentos e abre novos caminhos e perspectivas. A gira é fundamental. É na gira que os integrantes dessas práticas nascidas a partir da diáspora africana compulsória levam seus conhecimentos e seus saberes para serem partilhados e, assim, cruzados com as experiências dos mais velhos e mais novos que dela participam, revitalizando fazeres de comunidades que (re)existem “[...] à captura de padrões elitistas, sexistas, racistas, monoculturais e eurocêtricos” (LIMA, 2019, p. 249) naturalizados pela sociedade excludente. É na gira, um ao lado dos outros, entre a troca de olhares, sons, palavras e saberes, que a potência e energia vital, o *axé*, expressão negra da diáspora, faz-se presente.

Assim como Norma Sílvia Trindade de Lima (2019) discute a legitimidade das rodas de capoeira como elemento estruturante de uma manifestação cultural, toda gira é um espaço de diálogo que esgarça a linearidade do tempo, no qual símbolos e rituais da herança africana são recriados por meio de toques de instrumentos, cânticos e expressões corporais que rememoram uma visão de mundo e atualizam a história da resistência negra no Brasil. Haddock-Lobo (2020) define esse precioso elemento das práticas afrodiáspóricas como *gira macumbaística da filosofia brasileira*, espaço-tempo em que outras experiências de pensamento são reconhecidas e valorizadas. Uma gira, portanto, tem o sentido de mudar, desviar, trazer novas possibilidades e anunciar outras lógicas de saber a partir de outros referenciais.

Ao fazermos referência às giras, às rodas, aos *xirês*, ou seja, à circularidade, momento coletivo que, recorrendo ao termo de Luiz Rufino (2019), “esculhamba” a dicotomia do pensamento ocidental-moderno, trazendo sensibilidades de mundo pelas quais uns estão mais próximos dos outros e cooperam entre si, entendemos como os dez valores civilizatórios afro-brasileiros (memória, ancestralidade, religiosidade, oralidade, musicalidade, cooperação-comunitarismo, *axé*-energia vital, corporeidade, ludicidade e circularidade), que, conforme Ana Paula Brandão (2006), fazem-se presentes no pensamento de Azoilda Loretto Trindade, entrecruzam-se nesses territórios.

Com enfoque situado sobre a cultura *nagô*, mas com análise que pode se estender a qualquer prática de matriz africana, Helena Theodoro (1985) também chama a atenção para a

importância dos momentos coletivos e suas dimensões: o *axé*, a iniciação, o ritual, o segredo, e a luta são encontrados nesses territórios como formas de resistência a ação universalista das culturas ocidentais. O *axé*, absorvido pela iniciação e rituais, encruzando segredos e trocas de *axé* entre os reinos mineral, animal e vegetal, conecta todos os seres ao universo e aumenta a força do grupo.

O *nagô* não é um mero ser “social”, mas sim ritualístico, já que sua consciência social é cósmica. O homem das comunidades-terreiro se sente e se sabe como uma força vital, como estando em relação íntima e pessoal com outras forças que atuam acima e abaixo dele na hierarquia das forças. Ele é um ser do universo e nunca será um ser sozinho (THEODORO, 1985, p. 39).

Nesse sentido, a autora considera que as comunidades-terreiro estão além dos limites das determinações do mundo branco, permitindo uma dinâmica própria na maneira de ser e existir representada pelos rituais que promovem o *axé*.

Vale destacar que, em consonância com Simas e Rufino (2018), a noção de terreiro utilizada neste estudo aponta para uma multiplicidade de práticas em diferentes espaços-tempos não sendo somente associado a contextos religiosos. Os terreiros oferecem uma pluralidade de configurações assentadas em práticas culturais que buscam tecer uma ressignificação da vida, tendo como referência as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

Em cada esquina que *Exu* come, o mundo é reinventado enquanto terreiro. Os terreiros, as esquinas, as rodas, os barracões são expressões do caráter inventivo e das sabedorias das populações afetadas pela experiência da dispersão e do não retorno. Na perspectiva da epistemologia das macumbas a noção de terreiro configura-se como tempo/espaço onde o saber é praticado. Assim, todo espaço em que se risca o ritual é terreiro firmado. Nesse sentido, esta noção alarga-se, não se fixando somente nos referenciais centrados no que se compreende como contextos religiosos (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 42).

Por essa ótica, os terreiros são praticados em diferentes momentos de invenção da vida cotidiana e transcendem as dimensões físicas.

Nas festas, brincadeiras de risos ou de valentias, nos jogos de sorte ou azar, nas seduções, movimentos, invocações e transes, a vida é significada a partir da reinvenção de outros tempos/espaços. A brincadeira de roda é também a circunscrição de um tempo/espaço em que o saber é praticado como rito: terreiro. Por ali cruzam saberes, poderes mágicos, imantados nos limites dos corpos e memórias. Nas escritas do jogo da capoeira, o chão cruzado ao pé do berimbau, a chamada feita pelo corpo que mente e o corpo que toca o chão

caído pela rasteira são as formas de sacrifício que encantam a roda como terreiro (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 45).

Com o caminho respeitosamente aberto, sinalizo que, para me lançar neste estudo, parti das conexões entre minhas experiências (prática), o diálogo com praticantes das culturas afrodiáspóricas nas comunidades de capoeiras e candomblés e a discussão conceitual com autores (teoria). Busco contribuir com mais um punhadinho de *pedrinhas miudinhas* (SIMAS, 2019) e, assim, deixarmos de lado a história única, escrita em tinta branca e que reluz branquitude, com sua razão universal e medo do contato com o outro (HADDOCK-LOBO, 2020).

Sem dispor de verba para me licenciar do cargo de professora de Educação Infantil em um centro de educação infantil da Prefeitura Municipal de Vinhedo e sem nenhum outro benefício, escrevi este texto imersa em atividades do cotidiano, tais como o preparo de propostas pedagógicas para as crianças pequenas, o cuidado da casa e da minha jovem filha. Parte da feitura deste estudo também foi desenvolvida durante a pandemia da Covid-19, que mudou as relações e o convívio social nos anos de 2020 e 2021, inclusive nos *territórios terreiros* das capoeiras e candomblés.

Escrevo este texto caminhando pelas encruzilhadas que cruzam a minha existência, encruzilhadas em que nasci, cresci e me formei. Junto a essas encruzadas, encontro-me com pessoas, outros pesquisadores e autores que já deram início a esse debate. Seguindo caminho, apresento os cruzos pelos quais percorremos.

Em *O pote de mistérios*, nossa SEGUNDA ENCRUZILHADA, discorro, a partir dos meus atravessamentos de mulher negra, professora e pertencente a uma comunidade de terreiro, sobre como cheguei até o tema desta *pesquisa formação*, sua problemática e seus objetivos.

Em seguida, na TERCEIRA ENCRUZILHADA, cruzo com os territórios impuros de tradição oral das capoeiras e dos candomblés. Apresento como tais práticas configuraram modos como a população afrodiáspórica enfrentou e enfrenta as crueldades do sistema colonial e escravagista brasileiro e a forma como foram tratadas devido ao racismo: como caso de polícia pela história, pela imprensa e pelos governantes. Também nesta seção, movimento-me em uma *ginga-diálogo* com o referencial teórico adotado neste estudo e apresento o caminho percorrido na revisão da literatura.

Trançando a palha em narração é o título da QUARTA ENCRUZILHADA e diz sobre desembaraçar os fios para se chegar à *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, aos narradores deste estudo e ao caráter hermenêutico de compreensão das narrativas.

Na QUINTA ENCRUZILHADA, discuto a noção de *resistência* a partir das narrativas de quatro lideranças que enfrentam desafios semelhantes, gerados, sobretudo pelo racismo, legado da escravização. A partir da narrativa de suas histórias de vida, esses sujeitos seguiram a convocação feita por Frantz Fanon (2008) de não se curvarem ao dilema instalado pela sociedade colonial e racista e criaram, a partir de suas existências, uma nova possibilidade de (re)existir, escolhendo a ação como caminho.

Na SEXTA ENCRUZILHADA, meu encontro é com a narrativa de quatro jovens de terreiro e seus processos de subjetivação, apoiando-me no pensamento de Fanon (2008) e outros autores que integram a literatura revisada.

A SÉTIMA ENCRUZILHADA é um banquete com o caçador. *Oxóssi* volta da mata sempre com a caça para dividir com seu povo e é assim que defino a última seção desta tese: como uma partilha, com meus leitores, das reflexões provocadas durante a realização deste trabalho. Minha intenção é que esse banquete sirva de alimento para o início de outros diálogos sobre a importância das práticas desenvolvidas nas capoeiras e candomblés nos processos de subjetivação. Portanto, apesar de ser a parte derradeira deste estudo, é apenas o começo de novos ciclos.

Convocar *Exu* no início deste trabalho, com uma cantiga de angola, diz sobre meu pertencimento a um terreiro de candomblé de tradição congo-angola. Reverenciá-lo faz parte de nossa tarefa de desmistificar e romper com as injustiças produzidas pelo projeto colonial contra outras formas de conhecimento que não as universais, mostrando as potencialidades de experiências tecidas em diferentes linguagens e relações.

Importante frisar, nesse abrir caminhos, o posicionamento que adoto, como discutido mais à frente, de que candomblés são territórios impuros, no sentido de abrigarem uma variedade de línguas africanas, diferente da visão produzida pelo colonialismo, na qual tudo o que se relaciona à matriz africana é visto como uma unidade, desprovida de qualquer nuance. Apesar de ser uma mulher de terreiro confirmada em um candomblé de tradição *bacongo*, ao

longo do texto, são encontradas narrativas e palavras da tradição *iorubá*. Isso se dá, primeiramente, porque, como a tradição *ketu-nagô* no Brasil foi mais difundida, encontrei um número maior de narrativas em livros e textos em iorubá e, segundo, porque essa mistura faz parte da minha experiência e não implica nenhuma perda na discussão pretendida neste trabalho.

Convido você a ouvir a música *Sete Marias*.



SEGUNDA ENCRUZILHADA

O POTE DOS MISTÉRIOS – MINHA HISTÓRIA E OS CAMINHOS TRILHADOS ATÉ AQUI



Imagem 1: Cabaças no asfalto

Fonte: registro meu, realizado durante *entrevistaconversa* com Mestre Topete, na Escola de Capoeira Angola Resistência, Campinas (SP), (2021).

Magia, gestação, feitiço, segredo. Em muitas narrativas africanas, as cabaças representam o pote que guarda os mistérios da vida, da cura e da morte. É um vegetal poderosíssimo e de grande valor simbólico em práticas de matriz africana, tendo diferente utilização dependendo da forma como é cortada. No universo dos candomblés, se inteira, é chamada de cabaça, mas também pode ser uma cuia para alimentação ou para banhos de ervas, sendo utilizada também como recipiente para pós e *pembas*³. Alguns pretos-velhos, caboclos e *Exus* substituem os copos por elas. É chamada de cuia de *axé* quando cortada acima do meio, sendo utilizada para guardar símbolos e objetos de poder depois da obrigação de sete anos de um *iaô*, como tesoura, navalha, búzios, folhas, dentre outros objetos que permitem que essa pessoa tenha sua própria casa de candomblé.

A cabaça também pode se tornar o embornal dos *orixás* caçadores, cabacinhas com água e remédios carregadas por *Obaluaê* – *orixá* cultuado no candomblé *iorubá*, ligado aos mistérios da doença e da cura –, ou pode ser levada nas mãos, com búzios e mil mistérios, por *Euá*, divindade feminina considerada a deusa do céu rosado e estrelado, dona dos cosmos e horizontes. É na cabaça que *Euá* guarda a magia do nascer da noite, conforme contado em narrativa tradicional *iorubá*.

Euá é escondida por seu irmão Oxumarê

Filha de *Nanã* também é *Euá*. *Euá* é o horizonte, o encontro do céu com a terra. É o encontro do céu com o mar. *Euá* era bela e iluminada, mas era solitária e tão calada. *Nanã*, preocupada com sua filha, pediu a *Orunmilá* que lhe arranjasse um amor, que arranjasse casamento para *Euá*. Mas *Euá* desejava viver só, dedicada à sua tarefa de fazer cair a noite no horizonte, matando o sol com a magia que guarda na cabaça *adô*. *Nanã*, porém, insistia em casar a filha. *Euá* pediu, então, ajuda a seu irmão *Oxumarê*. O arco-íris escondeu *Euá* no lugar onde termina o arco de seu corpo. Escondeu *Euá* por trás do horizonte e *Nanã* nunca mais pôde alcançá-la. Assim, os dois irmãos passaram a viver juntos, para sempre inatingíveis no horizonte, lá onde o céu encontra a terra. Onde ela faz nascer a noite com seu *adô* (PRANDI, 2001, p. 239).

Para as capoeiras, a cabaça colhida verde, mais fina, é usada como dispositivo de ressonância para as vibrações do arame do berimbau, instrumento musical formado por um galho de madeira roliço, no qual se estende o arame ou fio de aço entre as duas extremidades e sobre o qual se comprime uma moeda. Se a cabaça ficar mais tempo no pé, estará mais madura,

³ *Pemba* é um material sagrado usados em rituais muito parecido com um giz. É feita com calcário, ervas, elementos mágicos e tem de diversas cores.

mais grossa. Preparar uma cabaça requer tempo, dedicação, trabalho tranquilo, sem pressa. Em meu primeiro encontro narrativo com Mestre Topete, ele me aguardava em frente à sua loja de artigos para capoeira, do lado da *Escola de Capoeira Angola Resistência* (ECAR), no Centro de Campinas (SP), raspando e limpando cabaças na água, deixando-as bem lisas, trabalho que envolve o toque das mãos, energia, *axé*.



Imagem 2: Instrumentos de percussão (à esquerda) e Mestre Topete no preparo de uma cabaça (à direita).
Fonte: registro meu (2021).

Se abertas e “vestidas” com uma trama de contas, as cabaças podem virar o *xequerê*, conhecido como *agbê*, instrumento musical de percussão presente em diferentes espaços e situações: nos cortejos de maracatu, blocos de *afoxé*, escolas de samba, rodas de capoeira, rituais de terreiros de candomblés.

Encontrar esses vegetais tão especiais para as comunidades de terreiro em pleno asfalto do Centro de Campinas é algo pouco imaginado. Não fosse eu confirmada em um terreiro de candomblé, talvez meus olhos não teriam enxergado ou não teriam interesse nesse objeto rodeado por uma atmosfera de segredos. Talvez daria pouca importância ou até achasse estranho. Mas, para nós, pertencentes a comunidades de matriz africana, esse pote de mistérios faz parte da nossa existência, das nossas experiências e, por isso, encanta-nos.

Como se tivesse uma cabaça em minhas mãos, abro, neste ponto, meu pote imaginário, apresentando minha história, contando sobre meus lugares de pertencimento, por onde andei e como cheguei a este estudo.

Nascida em Campinas (SP), sou a segunda filha de um casal negro⁴ formado por uma ex-trabalhadora doméstica e um motorista de uma empresa do setor de energia elétrica com sede na cidade, falecido em 1990. Minha mãe ainda mora na mesma casa onde eu e meus dois irmãos crescemos, em um bairro antigo e popular da cidade. Meus pais, conscientes e conhecedores das experiências vividas pelo povo negro em uma sociedade branca – e, segundo Neusa Santos Souza (1983, p. 17), “[...] de classe e ideologia dominantes brancas. De estética e comportamento brancos. De exigências e expectativas brancas” –, sempre demonstraram preocupação em transmitir para nós três a história que não nos é contada sobre esse povo que participou e segue participando de todo o processo de construção da cultura e sociedade brasileira.

Portanto, o que meus pais relatavam era algo bem diferente do que é ensinado na escola, que insiste em apresentar os africanos escravizados e seus descendentes que se espalharam pelo mundo tendo por base a ideia de raça “inferior” e “primitiva”, dominada pelos exploradores brancos e, conseqüentemente, pelo processo de escravização. Nesta via, a escola reforça um contexto que contribui para a supressão de toda a participação cultural, econômica e social de raízes negra e africana.

Ainda hoje, ressoa forte na minha vida a paixão de meu falecido pai por música, principalmente pela música negra norte-americana, como a de Ray Charles, Marvin Gaye, Aretha Franklin, The Jackson 5, dentre outros. Por lazer e diversão, ele participava de bailes organizados por amigos em suas próprias casas, os famosos “bailes de quintal”. Esse atravessamento, na minha juventude, levou a mim e as minhas amigas a frequentarmos ativamente os espaços em que a música negra se fazia presente em Campinas. Íamos a eventos que aconteciam nas tardes de domingo, chamados *Hot Sunday*, no Centro de Convivência, e, depois, na Concha Acústica do Taquaral. Mais tarde, descobri os bailes da Casa de Portugal,

⁴ Aqui, negras são denominadas as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Fly e *Ninfama*, casas noturnas que existiram na transição dos anos 1980 para 1990 em Campinas, voltadas à música negra nacional e norte-americana.

Na década de 1990, jovens negros e negras vindos de diferentes regiões da cidade reuniam-se semanalmente, aos sábados, no centro de Campinas. Ali sabíamos onde e a que horas aconteceria a próxima festa. Éramos amantes de música negra e todo fim de semana estávamos juntos. Foi assim que conheci Mestre Tuim, um dos mestres de capoeira participantes deste estudo. Ainda somos do mesmo grupo de amigos e amigas e, anualmente, tentamos nos encontrar, pois apesar de conectados pelas redes sociais, no dia a dia, raramente conseguimos nos reunir. Compromissos profissionais, pessoais e familiares impedem-nos de estarmos regularmente juntos, como acontecia em nossa juventude.

Após a morte do meu pai, foi tarefa da minha mãe enfrentar o mundo com seus três filhos jovens. Essa tragédia levou-nos a uma nova forma de envolvimento com a rua. Até então, a rua era espaço de relações cotidianas de uma família da classe trabalhadora comum, que leva os filhos à escola, às compras básicas e a algum passeio simples nos fins de semana. A partir desse episódio, minha mãe se tornou a responsável por toda a dinâmica familiar, voltou a trabalhar como doméstica e engajou-se no movimento sindical das trabalhadoras da categoria. Foi uma grande guinada, que culminou com nosso cruzamento com algumas organizações de lutas sociais da cidade, sendo o Movimento Negro uma delas.

Durante a juventude, inseri-me e participei de duas organizações sociais negras: a primeira, uma organização de mulheres, chamada *Comissão de Mulheres Negras Laudelina de Campos Melo* (hoje, *Casa Laudelina de Campos Melo*), que funcionava em Campinas como uma organização não governamental, sem fins econômicos. Sua fundação ocorreu em 1989 e teve como princípio *suleador*⁵ a trajetória de vida, de resistência e de luta de uma líder negra do século XX, Dona Laudelina de Campos Mello. A outra organização de que participei foi o *Festival Comunitário Negro Zumbi* (Feconezu), que, desde 1978, realiza encontros político-culturais em cidades do interior de São Paulo. Ambas as organizações têm como eixo

⁵ Boaventura de Sousa Santos (2009) desenvolve a noção de epistemologias do sul para explicar o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam e desafiam o domínio do pensamento eurocêntrico. O termo *sulear*, portanto, é usado para problematizar a ordem estabelecida pela lógica colonial eurocêntrica, explícita no uso do termo “nortear” (norte, acima, superior; sul, abaixo, inferior), dando visibilidade a epistemes dos espaços-tempos sul-sul.

estruturante de suas ações políticas o enfrentamento de diversas formas de opressão, como racismo, machismo, feminicídio, sexismo, LGTBfobia e extermínio da juventude negra.

O Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira, como discute Gomes (2019), trouxeram para as Ciências Humanas e especialmente para a Educação a perspectiva negra decolonial brasileira. Tal discussão, como destacado pela autora, não é recente, uma vez que, nos anos de 1990, a teoria educacional negra produzida no Brasil já era considerada como parte da produção decolonial latino-americana. Naquela época, já se discutia como tirar o conhecimento produzido pela população negra brasileira da marginalidade e do lugar subalterno imposto pelo projeto colonial.

Realizávamos, no Brasil, ainda em lugares acadêmicos pouco hegemônicos, o reconhecimento, a retomada, a divulgação e o estudo teórico de pensadoras e pensadores, militantes e intelectuais negras e negros que atuavam na vida política, acadêmica, artística e religiosa como produtores de conhecimento. Tematizávamos, além da questão racial brasileira, a questão africana, o colonialismo, o racismo, o machismo, a situação da mulher negra, a juventude, as questões afro-religiosas, a cultura, a educação, a política, os direitos reprodutivos, a sexualidade, a deficiência, as identidades, o sofrimento, a coragem, a fé e o amor (GOMES, 2019, p. 224).

Nesse cenário, o Feconezu, organização da qual participei por mais tempo, mostrava grande engajamento na leitura de pensadores e pensadoras negros e negras do Brasil e do exterior. Análises e reflexões sobre as lideranças negras que participaram de mudanças emancipatórias ao redor do mundo também faziam parte das discussões que ocorriam nos grupos de trabalho do Feconezu. O festival acontecia durante um fim de semana, uma vez por ano, apesar de uma intensa agenda de encontros ao longo dos meses que antecediam sua preparação. Além das rodas de capoeira, as reflexões dos grupos temáticos e os esperados bailes nas noites do sábado, o festival também trazia artistas, artesãos e artesãs, musicistas e um famoso livreiro da cidade de São Paulo, Zé Luís da Griot, dono da Livraria Griot, a quem, por isso, chamávamos de Zé Luís da Griot. Aficionado por literatura negra, ele foi um dos responsáveis pela formação intelectual dos integrantes do famoso grupo de *rap* Racionais MC's, ao enviar livros sobre cultura negra para Mano Brown, Ice Blue, KL Jay e Ed Rock (PORTAL GELEDÉS, 2017).

A banca de livros era um dos lugares de que eu mais gostava do festival. Folheando com curiosidade e alegria diferentes livros que Zé Luís dizia serem imprescindíveis para a nossa

formação, a banca era parada obrigatória, um lugar em que a juventude se reunia para a indicação de leituras, boas conversas e troca de informações. Dentre esses livros estava o clássico *Pele negra, máscaras brancas*, de 1952, de Frantz Fanon, além de outros títulos importantes para o debate sobre o racismo e as relações raciais.

Rememorando esse contexto, concordo com Nilma Lino Gomes (2019): a produção do conhecimento do Movimento Negro não é oriunda dos bancos acadêmicos ou dos meios políticos, mas tem a ver com as experiências cotidianas, vivências sociais e com a elaboração e reelaboração intelectual de pessoas negras. Ressalto que, apesar de meu encontro com a obra de Franz Fanon ter acontecido há tantos anos, somente durante meu estudo para o doutoramento fiz a leitura deste autor, a partir da provocação e encorajamento da minha orientadora.

Em suma, a organização de mulheres negras *Casa Laudelina de Campos Melo* e o Feconezu foram experiências decisivas para que eu compreendesse melhor o mundo a partir da diáspora africana. Minha participação e convívio nesses espaços contribuíram para que eu pensasse minha condição social como mulher negra e compreendesse que falar sobre racismo no Brasil é fazer um debate sobre a estrutura das relações sociais constituídas desde o colonialismo.

Nilma Lino Gomes (2017) destaca que o Movimento Negro, em todas as suas formas de organização e expressão, constitui-se como importante ator político e educador no debate sobre o racismo no Brasil, sendo entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas. Para a autora, ao ressignificar a ideia de raça como potência de emancipação, e não como regulação conservadora, esse movimento social questiona a identidade brasileira, explica como o racismo no Brasil opera não só na estrutura do Estado, mas na vida cotidiana e dá visibilidade à questão étnico-racial. Diferentemente de outros movimentos sociais, o Movimento Negro, conforme a autora, buscou na história não oficial a interpretação da trajetória dos negros no Brasil.

Sendo assim, minha participação em coletivos negros trouxe-me um novo olhar para a diáspora africana e a colonização, para a escravidão, para o racismo e para a desigualdade social e racial no Brasil. No movimento social, fui tomando ciência e reconhecendo os vínculos históricos, políticos e culturais da diáspora africana em nossas vidas, apesar de nem sempre sermos capazes de perceber essas marcas. Uma delas são as espiritualidades africanas, que

acabaram por se incorporar às religiões que nasceram no Brasil. É o que mostra Wanderson Flor Nascimento (2016), ao pensar aspectos filosóficos presentes nos “candomblés”, palavra por ele usada no plural, pois, conforme explica, há uma grande variedade de práticas culturais de matriz africana que poderiam ser pensadas de forma generalizada se a elas nos referíssemos como “candomblé”. O plural, nesse sentido, é um recurso para não as homogeneizar.

Na diáspora africana compulsória, com a vinda de pessoas escravizadas oriundas de diferentes regiões do continente, emerge, a partir de meados do século XIX, em especial no Rio de Janeiro e na Bahia, a necessidade de que novas religiões fossem elaboradas para que não houvesse a perda de referências identitárias. As novas religiões brasileiras são constituídas, portanto, pela articulação entre elementos africanos, indígenas e brasileiros (cristãos) e as vivências da população afrodiáspórica e escravizada. Proliferando-se pelas demais regiões brasileiras e por outros países, essas religiões de matriz africana ganharam várias denominações, como candomblés, xangô, batuque, dentre outras, as quais se diferenciam não só pela questão geográfica, mas também pela maneira como executam suas práticas (NASCIMENTO, 2016).

Minha aproximação com as histórias e culturas africanas durante minha participação no Movimento Negro me instigava ao pertencimento não só a um lugar de luta política contra o racismo; eu desejava também pertencer a um território de preservação da memória coletiva negro-africana. Comecei a participar de cerimônias públicas de candomblés e outros eventos com práticas culturais de matriz africana, como cortejos de maracatu e jongo que aconteciam pela cidade de Campinas nos anos 1990.

Nas festas nos terreiros, presenciei a incorporação de *orixás* e *inquices* em seus filhos e filhas, danças, saudações, liturgias, cânticos acompanhados de instrumentos de percussão, como o atabaque e os metálicos (*agogô* e *adja*). Fiquei fascinada pelas narrativas contidas nas danças, roupas e gestos das divindades que se apresentavam, pela alegria e energia daquele local. Anualmente, tomava meu *ebó*, um ritual para equilibrar as diferentes dimensões da vida – afetiva, profissional, prosperidade, saúde. Tornei-me uma filha-cliente, como são chamadas as pessoas que, após o jogo de búzios, tomam seu *ebó* sem, a partir disso, estabelecer relação de pertencimento com aquele território.

Como mais uma filha de *Kaiala*, *inquice bantu* responsável pelos mistérios das águas, minha ordem sagrada – a qual define a socialização do indivíduo aos olhos dos outros membros do grupo – aconteceu em janeiro de 2008, em meu primeiro ritual, quando fui confirmada *Makota* por Mãe *Dango* (LIMA, 2021). *Makota* é o nome dado a um cargo feminino de grande importância nas casas de candomblés de linhagem bacongo. Nos candomblés de tradição *ketu*, o termo usado é *Ekédi* e, na umbanda, *Cambona*. As mulheres que ocupam esse cargo são escolhidas para acompanhar, zelar e cuidar dos filhos e filhas de terreiro durante seus transes e das divindades enquanto estas estão na terra. Como uma espécie de auxiliar das sacerdotisas e sacerdotes dos candomblés, uma *Makota* é uma “faz-tudo” dentro de um terreiro de candomblé: sai para as compras, canta, dança, limpa, varre o salão, despacha a entrada, recepciona os convidados em dia de festas, auxilia na preparação das comidas, acompanha e auxilia os diferentes rituais, firma o ponto e também encanta os terreiros.

A fundação de um terreiro começa com o “plantio” do *axé*, a força vital, o elemento mais importante do patrimônio simbólico preservado e transmitido pelo grupo litúrgico do terreiro no Brasil (SODRÉ, 2019). Foi com Mãe *Dango* que plantei o *axé* nos assentamentos de meus *minkises*⁶, dos nossos ancestrais e também no meu interior, assim como acontece com todos os membros dos terreiros de candomblés.

Segundo Muniz Sodré (2019), os bantos não dispõem de um conceito universal de força, sendo todas as coisas, elas próprias, forças diferenciadas, não estando na ordem do visível, mas, sim, percebidas pelos sentidos; as forças podem ser aumentadas ou diminuídas e afetadas por outras forças; estão sempre em conexão e interagindo umas com as outras. Na ritualística dos candomblés, a energia do *axé* acumula-se e transmite-se por meio de diferentes substâncias, como folhas, minerais, animais, água e outros líquidos, criando-se uma troca simbólica. A aglutinação desses seres-forças faz do terreiro o guardião do *axé*. Para se ter *axé*, todavia, é preciso, como ressalta o autor, ter o coração vazio de intenções individuais para fazer prevalecer a força da comunidade. Ou seja, o terreiro não se define por sua territorialidade física, mas por quanto sua atividade litúrgica é um polo irradiador de *axé*.

A iniciação, na visão de Sodré (2019), é uma regra fundamental para assumir-se existencialmente com o outro e, assim, reconhecer a relação com as pessoas e as divindades,

⁶ Plural de *inquice*.

aprendendo a relacionar-se com elas. Também é o momento de renascimento. Passamos por rituais de limpeza e purificação com *ebós*, banhos, oferta de comidas e animais, rezas e danças em louvação e reverência aos *minkises*. Ao final, no dia da festa, quando somos apresentados em público para toda a comunidade, recebemos um novo nome, a *dijina*, que, na tradição *bantu*, pode ser usado por qualquer pessoa, não sendo um segredo. Sou chamada por *Makota Mazadiula*.

O novo nome faz parte do conjunto de elementos que constitui o sujeito dentro de um terreiro de candomblé. Minha *dijina* individualiza-me, situa-me no grupo; apresenta minha atividade naquele território, minha realidade. Ao discorrer sobre o importante papel do nome tomando como exemplo processos de aposição do nome entre os povos banto *kongo*, Nei Lopes e Luiz Antônio Simas (2021, p. 39) sublinham que

Os nomes individuais desempenham um papel muito importante, pois são de certa forma o cartão de identidade da pessoa, a expressão da essência do indivíduo. Conhecer o nome de uma pessoa é também conhecer uma parte da sua vida, sua origem, sua divindade protetora, sua situação no seio de sua família; e, mais ainda, ter acesso à essência espiritual da pessoa.

Com o tempo, fui percebendo que os candomblés são territórios de comunhão, conhecimento e saberes que valorizam o dia a dia, a oralidade e a tradição. Descobri ali um caminho espiritual alternativo às religiões patriarcais, famosas por tolerar o sexismo e a dominação masculina e, assim, influenciar muito do que aprendemos sobre os papéis de gênero na sociedade (hooks, 2019)⁷. Por muitos anos, senti-me pertencente àquele território. Participei de várias feitura, rituais litúrgicos e festas. Como uma boa *Makota*, que precisa estar disponível para o que for necessário, cuidei e zelei de muitos *minkises*, ajudei em *ebós*, obrigações e feitura, na cozinha ou em qualquer outro serviço que fosse necessário: trançar a palha-da-costa, limpar assentamentos da casa de *axé*, despachar *ebós* e presentes, bater *paó* nas encruzilhadas da vida.

Meu encontro com a área da educação, por outro lado, aconteceu de modo inesperado, mas também como um desdobramento de minha militância no Movimento Negro. Participando das atividades com a juventude do Feconezu, fui convidada a desenvolver um trabalho como educadora popular em uma sala de alfabetização de jovens e adultos que funcionava no salão

⁷ Seguindo a prática da autora, grafamos seu nome com iniciais minúsculas, inclusive quando a referência aparece dentro dos parênteses e na lista que se encontra no fim deste trabalho.

do Sindicato da Construção Civil de Campinas e Região, no Centro da cidade. O projeto nasceu no primeiro Congresso dos Trabalhadores da Construção Civil, em 1991, após discutida a necessidade de se investir na formação integral da categoria. O objetivo era um trabalho centrado em alfabetização, sem que essa, no entanto, estivesse resumida à decifração de códigos. Nessa perspectiva, a alfabetização de adultos estava sendo concebida como um conhecimento e, sobretudo, um ato político (PEREIRA, 1999). Para esse projeto, o sentido mais exato da alfabetização seria o que é dado por Paulo Freire (1996, p. 10): “[...] aprender a viver a vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”.

Até então, eu somente havia estado em sala de aula como estudante, mas, mesmo assim, lancei-me ao desafio de alfabetizar homens e mulheres não só da categoria da construção civil, mas também trabalhadoras domésticas, aposentado(a)s e donas de casa. Nas formações, que ocorriam todas as sextas-feiras com as outras educadoras e a coordenadora pedagógica, comecei a ter contato com autores da educação, como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Moacyr Gadotti, dentre outros. À época, eu cursava o 1º período de Letras na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, mas, para maior comprometimento social e político com meu trabalho como educadora, decidi ingressar no curso de Pedagogia. Em 1996, após um ano de pré-vestibular, fui aprovada no exame da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde, à época, não havia Pedagogia em período integral, apenas pela manhã e à noite.

No terceiro ano da faculdade de Pedagogia, senti o desejo de realizar uma pesquisa ligada ao Movimento *Hip Hop*, valendo-me da minha paixão pela música negra, da experiência no Movimento Negro e da minha proximidade com essa prática cultural e seus sujeitos. Assim, durante os dois últimos anos da graduação (1999-2000), desenvolvi a pesquisa de iniciação científica intitulada *Movimento Hip Hop: resistência de jovens vindos da cultura do fracasso*, sob a orientação da Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

A referida pesquisa tornou-se meu Trabalho de Conclusão de Curso, que discutiu o Movimento *Hip Hop* em duas vertentes: a primeira estava ligada ao fato de este ser considerado um movimento social juvenil que se tornou o modo como jovens negros e pobres tem de se expressar, transformando-se em resistência; a segunda vertente constituiu-se na análise da importância desse espaço na reconstrução da identidade étnico-cultural de jovens negros e

negras. Durante a pesquisa, um fato que despertou minha curiosidade foi a inexpressiva presença feminina no interior do grupo investigado, questão à qual me dediquei ao longo do Mestrado em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Elisa Angotti Kossovitch. Assim, minha pesquisa, *Rap de batom: educação e gênero no universo rap*, fez uma reflexão sobre a aventura de mulheres em um território que, àquela época (2005), era predominantemente masculino.

Foi no início da minha vida profissional como professora de escola pública, após finalizar o mestrado, que observei a grande distância entre minha vivência no Movimento Negro, o qual elegeu a educação como espaço-tempo passível de intervenção e de possível superação do perverso fenômeno do racismo (GOMES, 2017), e a realidade do chão da escola.

A escola para todos é direito previsto na Constituição Federal de 1988, conquistado a partir da luta dos movimentos sociais que reivindicaram e continuam a reivindicar o reconhecimento da diferença. Essa mesma Constituição, em seus artigos 215 e 242, reconhece a pluralidade étnica da sociedade brasileira e oferece a garantia do ensino sobre as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988).

No que diz respeito à população negra, em março de 2003, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em um de seus primeiros atos, sancionou a Lei nº 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) e, por meio dos artigos 26-A e 79-B, inseriu nos currículos das escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileiras (BRASIL, 2003).

No ano seguinte, a Lei nº 10.639/2003 foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e instituiu as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Essas diretrizes embasam ações no campo da educação escolar e fundamentam-se em parecer do Conselho Pleno do CNE, aprovado por unanimidade em março de 2004 (BRASIL, 2004).

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. [...]

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. [...]

Posteriormente, o artigo 26-A da LDBEN foi alterado pela Lei 11.645/2008, tornando obrigatório não só o ensino de história e cultura afro-brasileiras, mas também das populações indígenas que aqui vivem (BRASIL, 2008).

A Lei 10.639/2003 atende a uma antiga reivindicação dos movimentos sociais negros, sendo considerada uma política de ação afirmativa de enfrentamento ao racismo. Para José Carvalho (2019), trata-se da primeira lei federal decolonizadora da história do Brasil. Sabemos, todavia, que ainda enfrentamos uma realidade na qual práticas pedagógicas e processos educativos são marcados por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, discriminação e racismo contra a população negra e outros grupos subalternizados.

Em meio a essa realidade, mesmo sendo a docência uma profissão que consegue absorver pessoas negras, qual não foi minha surpresa ao notar que, nos ambientes escolares, as mulheres negras, em sua maioria, desempenham o papel de limpeza, provavelmente recebendo baixa remuneração, enquanto, nos currículos escolares, a cultura europeia vai sendo apresentada ainda como o ideal a ser seguido! A perpetuação da divisão social existente há séculos vem, nessa dinâmica, sendo garantida e naturalizada.

Nas minhas experiências na docência na Educação Básica, pude entender como o pensamento hegemônico é priorizado, sendo quase que exclusivo na escola. Na análise de Vara Maria Ferrão Candau e Luiz Fernandes de Oliveira (2010), o pensamento educacional ainda está preso à historiografia colonial e eurocêntrica. Crianças, jovens e adultos ainda estão sendo tratados no padrão de poder, ser e saber da lógica colonial moderna, que nega o legado intelectual e histórico de populações subalternizadas.

Na minha atuação como docente negra, busco valorizar e reconhecer a história, identidade e cultura da população negra. Contudo, observo, tal como Miguel Arroyo (2018), que planos pedagógicos, discursos, raciocínios, lógicas, materiais, modos de tratar não só as crianças, mas as pessoas negras adultas, ainda privilegiam a branquidade e valorizam a cultura

européia, ignorando ou dando pouca importância a outras culturas, como a negra, a indígena, a camponesa, a das favelas, das vilas, das ruas.

Foi em uma pausa durante uma função⁸ no terreiro de candomblé, em conversa com a Profa. Dr. Jackeline Rodrigues Mendes, uma de minhas irmãs mais velhas, ao pé da bandeira de *Tempo, inquice* que, na diáspora, rege os ciclos da vida e da morte, as estações, o tempo cronológico, meteorológico, o tempo de plantar e de colher, que comentei sobre minhas inquietações e meu desejo de cursar o doutorado.

Indembo, Ndemba, Tembu, Kitempo, Kitembu, Quitembe, Quindembo, Tempo dia Banganga, Tempo dia Muringanga, Muilo, Zaratempo ou simplesmente *Tempo...* Em suas festas, *Tempo*, segundo Andreia Mendes (2018), tem uma relação de proximidade com as pessoas, podendo dar orientações e conselhos, interferindo diretamente no cotidiano, diferindo-se de outras divindades que não conversam e não interagem com os indivíduos. O emblema ritual maior da divindade *Tempo* é a *bandeira de Tempo*, importante símbolo identitário das casas de candomblés de tradição congo-angola.

Branca, içada geralmente por um mastro feito de bambu, muitas vezes pode ser vista à distância, mesmo fora do espaço do terreiro, e para o povo de santo é um indicador de que aquele espaço é dedicado a um culto de matrizes bantas (embora o uso da bandeira de Tempo tenha se estendido a terreiros de outras nações). É substituída anualmente, em um ritual que envolve sacrifícios propiciatórios, cantos, danças e alimentação comunitária, quando os animais imolados são limpos e assados em fogo de brasa e distribuídos entre os presentes, juntamente com outras comidas sacralizadas, que também são depositadas ao redor de seu assentamento (MENDES, 2018, p. 133).

O *inquice Tempo* é associado também a vento, ar, movimento. Dizem que *Tempo* é o senhor de todas as coisas, dos ciclos, dos começos, das continuidades. Seu movimento nos faz diferentes do que éramos num tempo que não tem fim. *Tempo* é “compositor de destinos”, como canta Caetano Veloso. Em uma narrativa que conheci por meio de um irmão mais velho, a bandeira branca está associada ao tempo em que os povos *bantu* eram nômades. Quando eles decidiam mudar, cultuavam o *inquice Tempo* e esperavam o vento soprar. A direção da bandeira era a direção da nova jornada.

Convido você a ouvir a música *Tata que tempo*.

⁸ A função se refere aos momentos ritualísticos dentro dos terreiros de candomblés.



Não havia melhor lugar para conversar sobre minha intenção de fazer o doutorado do que ao pé de *Tempo*, embaixo de sua bandeira branca. “Ouve bem o que te digo”, ainda canta Caetano para *Tempo*. Como se as palavras ouvidas e ditas tivessem sido de uma conversa a três, *Tempo* balançou sua bandeira, ouviu-me, fez a comunicação com meus ancestrais e me conduziu para um novo tempo, um novo movimento, uma nova fase da minha vida... Depois de me ouvir atentamente, a Profa. Dra. Jackeline, me informou sobre uma disciplina que ofereceria com a Profa. Dra. Norma Silvia Trindade de Lima, orientadora deste estudo, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unicamp, a qual incluiria referenciais teóricos que certamente dialogariam com as inquietações apresentadas durante nossa conversa.

No segundo semestre daquele mesmo ano (2018), participei da disciplina intitulada *Seminário II: Práticas culturais e saberes afrodiaspóricos*. Minhas referências de conhecimento até ali hegemônicas foram tensionadas e ampliadas para uma educação descolonizadora e inclusiva. A partir da participação nessa disciplina, conheci o referencial teórico decolonial pensado por um coletivo de estudiosos, em sua maioria latino-americanos e que fazem uma discussão crítica das relações de poder instaladas na América com a colonização europeia. E foi assim que, em 2018, por meio de processo seletivo, ingressei no PPGE-Unicamp para o curso de doutorado, iniciado no ano acadêmico 2019, sob a orientação da Profa. Dra. Norma, mulher que transita além dos corredores da academia, estando inserida no terreiro da capoeira.

Quando discorro sobre minha trajetória e minha constituição como mulher, negra, professora e mulher de terreiro, meu intuito é apresentar as experiências que mobilizaram a escolha do tema e da problemática deste estudo, o qual diz respeito à relação entre os processos

culturais-formativos, as experiências de pertencimento e os processos de subjetivação de integrantes de comunidades de candomblés e capoeiras. Diferentemente das reflexões provocadas pela minha experiência docente, as práticas de matriz africana experienciam o mundo em uma perspectiva “outra”, contraposta à geopolítica hegemônica neoliberal, monocultural e monorracial. Tais práticas ocupam um lugar importante na história nacional, variando conforme as relações sociais, étnicas e culturais de cada região.

Considerando que as comunidades das capoeiras e os candomblés são percursos formativos e atravessam significativamente a constituição subjetiva de seus integrantes, minha busca, neste estudo, é por compreender quais são e como se desenvolvem os processos culturais/formativos engendrados nessas comunidades. Qual o legado educacional das práticas de matriz africana nas experiências proporcionadas por esses ambientes?

Apesar de haver uma grande quantidade de grupos tradicionais negros no Brasil, esta *pesquisaformação* foi delimitada ao estado de São Paulo, especificamente, às comunidades dos candomblés e da capoeira em duas cidades da Região Metropolitana de Campinas: Campinas e Hortolândia. Essa escolha se deve ao fato de encontrarmos nesses municípios manifestações que vêm sendo mantidas por comunidades tradicionais e, ainda, pelo acesso que a elas tenho. Esses grupos de manifestação cultural trabalham com tradições que marcaram o passado negro da cidade, lidando com aspectos que constituem as formas como seus participantes estabelecem relações, seus modos de vida, sistemas de organização, modos de pensar e praticar diversos elementos ritualísticos, a relação com o outro, as gerações, a apropriação de territórios urbanos etc. Os candomblés divergem do poderoso referencial religioso que durante séculos foi absolutamente hegemônico no Brasil, sendo, como afirma Andreas Hofbauer (2011, p. 37), “[...] uma sobrevivência cultural e deve ser visto como uma forma de resistência negra”.

Pensando em ampliar o diálogo para além dos candomblés, trago a interlocução com outra prática de matriz africana, a capoeira, tornada Patrimônio Imaterial Cultural do Brasil em 2008, pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional e Patrimônio Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 2014. A roda de capoeira é reconhecida também como um fenômeno múltiplo que, por meio da oralidade, transmite os saberes de geração a outra, reunindo, desse modo, referências, sentidos e símbolos representativos da cultura afro-brasileira (GONÇALVES; PEREIRA, 2015). A capoeira é uma manifestação cultural presente em todo território brasileiro e em mais

de 150 países, com variações regionais e locais criadas a partir de suas modalidades, sendo que as mais conhecidas são as chamadas capoeira angola e capoeira regional.

É na roda que a capoeira reúne todos os seus elementos e se realiza de modo pleno. Considerada para muitos um modo de vida e uma prática de resistência, desde seu surgimento, a capoeira foi usada como defesa, tanto por escravizados quanto pelos libertos após o fim da escravidão (BARBOSA, 2007). Desse modo, as capoeiras e os candomblés são expressões da diáspora negra africana de (re)existência frente à secular opressão que vivenciamos por nossa especificidade étnico-cultural. Como nos candomblés, as comunidades de capoeiras praticam rituais em que o negro, o branco, o velho, a criança, a mulher e o homem aprendem, ensinam, ouvem e falam sua própria linguagem, dialogam com o mundo, transformando-o e deixando-se transformar pelas trocas de conhecimentos ali realizadas.

O protagonismo desses territórios na preservação da identidade negra é símbolo da resistência de práticas sociais constituídas por uma rede de significados e sensações que combina elementos de atividades diferenciadas, como as que recorrem ao passado e se relacionam diretamente com a dinamicidade do urbano. Nesse sentido, a compreensão sobre o modo como os processos educacionais/formativos atravessam os participantes dessas comunidades de resistência passa pela compreensão do significado de práticas, que são experiências humanas de sociabilidade, educação, trabalho, entretenimento e religiosidade.

Diante desse contexto, o objetivo central deste estudo é compreender e discutir a participação de tais práticas, de cunho cultural e religioso e de matriz afrodiaspórica, como percursos educativos, na constituição subjetiva de seus integrantes. Para isso, busco entender os processos culturais/educativos em funcionamento nas comunidades investigadas, relacionando, por meio de narrativas e memórias de jovens pertencentes a esses territórios, as experiências proporcionadas nas práticas ali desenvolvidas. Busco, ainda, a partir das experiências de lideranças dessas comunidades, compreender a noção de (re)existência negra.

Situo a relevância deste trabalho em quatro dimensões: pessoal, social, acadêmica e política, as quais não são independentes, mas interconectadas. Começando pelo âmbito pessoal, nunca pensei que o artigo *Intelectuais negras*, de bell hooks (1995), fosse se adequar tão bem à minha experiência de me tornar uma estudiosa acadêmica. Para a autora, em uma sociedade fundamentalmente anti-intelectual como a nossa, o trabalho mental raramente é reconhecido

como forma de ativismo para mulheres negras. Ou seja, para alguns ativistas tradicionais, o verdadeiro ativismo estaria na participação “orgânica” em projetos de contestação da sociedade excludente. Mal sabem eles que isso também é “[...] um muro de separação criado pela modernidade/colonialidade”, como sublinha Nelson Maldonado-Torres (2019, p. 49), pois o giro decolonial é um projeto coletivo que mobiliza ativistas, teórico(a)s e artistas para a discussão de estratégias de mudança das instituições.

Durante meu percurso acadêmico, muitas foram as vezes em que fui questionada por não estar atuando organicamente “na quebrada”, junto a coletivos e comunidades. Dedicar minha vida às atividades de leitura e escrita – e, assim, escolher tornar-me uma intelectual negra – levou-me a ser tida como uma pessoa egoísta, que estaria confortável e alienada diante dos conflitos e problemas da comunidade, situação pontuada por hooks (1995).

Lélia Gonzáles (1984) pontua que sexismo e racismo, em conjunto, produziram efeitos violentos principalmente sobre as mulheres negras. Segundo a autora, o estatuto de sujeito humano para as mulheres negras na sociedade brasileira é negado, sobrando-lhes o lugar e a imagem de “mulata”, doméstica ou “mãe preta”. Nesses três casos, o papel socialmente esperado de uma mulher negra é a servidão. Sou uma mulher, negra, professora da Educação Básica, filha de uma ex-trabalhadora doméstica. Em uma sociedade que não valoriza a importância do trabalho mental e não espera que a produção intelectual venha de mulheres negras, identificadas apenas para servir, desenvolver um estudo em nível de doutorado com todos esses atravessamentos é de grande importância pessoal.

Interligada a essa primeira dimensão está a relevância social deste estudo. A colonialidade, em seu processo de reproduzir lógicas econômicas, políticas, estéticas e sociais, desconsiderou toda possibilidade de projetos de emancipação de sujeitos (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019). Como participante de uma comunidade de terreiro, apresentar as capoeiras e os candomblés como práticas com posições contrárias a essa lógica mobiliza uma perspectiva de produção de conhecimento a partir da diferença colonial, a qual possibilita a construção de um mundo diferente daquele desenhado pela modernidade eurocêntrica. Ou seja, apresentar a herança educacional transmitida pelos processos culturais e formativos dessas práticas para as pessoas que as experienciam é de grande relevância para uma sociedade machista, sexista, racista e ainda colonial.

A terceira dimensão em que se destaca a relevância deste estudo diz respeito ao campo de pesquisa no qual ele está ancorado, a saber, os estudos de práticas educativas afrodiáspóricas e de povos indígenas em perspectivas decolonial e inclusiva, para fomentar o diálogo entre dois saberes distintos, os acadêmicos e não acadêmicos, com vistas a dar legitimidade a saberes e conhecimentos plurais. Esse campo está alocado no grupo de pesquisa em *Educação, Linguagem e Práticas Culturais*, que faz parte da linha de pesquisa *Linguagem e Arte em Educação* (Linha 8) do PPGE-Unicamp.

Um dos projetos de extensão universitária do referido campo de pesquisa foi o *Capoeduca itinerante: interfaces entre educação e patrimônio cultural e imaterial*, realizado de janeiro a setembro de 2018, sob o mote a capoeira como patrimônio imaterial que promove processos formativos em um território fora da escola. O objetivo central do projeto foi criar espaços de diálogo entre o conhecimento produzido na universidade e os saberes presentes nas capoeiras, uma prática cultural afrodiáspórica. No documentário homônimo, a Profa. Dra. Norma Silvia Trindade de Lima (2018), responsável pela coordenação e execução do projeto, narra o percurso vivido na experiência, cuja relevância, em sua análise, está na promoção do deslocamento de representações acerca dos conhecimentos eurocentrados.



Em perspectiva semelhante, o presente estudo contribui com os conteúdos curriculares escolares por recontar, resgatar e revitalizar uma memória coletiva de grupos e comunidades que foram e são silenciados, excluídos e marginalizados. Além disso, Lima (2018) destaca que a perspectiva decolonial inclusiva, presente também neste estudo, apresenta a luta por uma cultura, por outra compreensão de mundo e por outros modos de produzir conhecimento que

precisam ser reconhecidos pelo universo acadêmico e espaços formais, sendo legitimados como produtores de saber e cultura.

Por último, a importância do estudo situa-se na dimensão política, interligada com todas as outras dimensões, pois priorizamos a narrativa da experiência de sujeitos que, assim como eu, são subalternizados pela sociedade dominante, o que movimenta a construção de um novo tipo de conhecimento e um novo posicionamento epistemo-político na ciência (MORAIS; BRAGANÇA, 2021; PASSEGGI; SOUZA, 2017).

No início desta encruzilhada, apresentei uma narrativa *iorubá* de *Euá* e sua poderosa cabaça, a qual contém os mistérios da criação da noite. *Obaluaê*, com suas cabacinhas, também foi citado. Para este importante *orixá*, porém, guardo uma narrativa tradicional, apresentada mais à frente. Finalizo a segunda encruzilhada convidando-lhe a ouvir a música *Capitão do Mato*, de Maria Bethânia, para *Mutalambô*, uma das qualidades dos *minkises* caçadores, dentre cujos muitos atributos é o de guardião da cabaça e, segundo uma narrativa *bantu*, é o caçador-chefe que levantava a bandeira branca em um bambu bem alto, durante o rito de caça, para que todos se reunissem e voltassem juntos para a tribo com fartura e alegria.



TERCEIRA ENCRUZILHADA

CAPOEIRAS E CANDOMBLÉS: (RE)CONSTRUÇÃO DE EXISTÊNCIAS

Filhas de Iemanjá

*Ela chegou do mar dizendo em Iorubá
 Que veio semear cá nessa aldeia
 Longe dos seus desvãos com suas negras
 mãos
 Foi enterrando os grãos todos na areia
 E nove luas após lá estávamos nós
 Filhas dessa sereia pra viver
 Como quer o amor, sem dono, nem
 senhor
 Voo de beija-flor em lua cheia
 Sempre emanando axé, ânimo, sorte e fé
 Pois nosso sangue é da mesma veia
 Sei que outras filhas vão vir
 Porque vai ressurgir Inaê que semeia
 Prá buscar, prá romper, prá cantar
 Prá dizer a esse mundo que o amor é
 candeia
 Que norteia
 E rir, e crescer e florir
 Entender que a força do amor não
 guerreia
 Incendeia
 Ela chegou do mar dizendo em iorubá
 Que veio semear cá nessa aldeia
 Longe dos seus desvãos com suas negras
 mãos
 Foi enterrando os grãos todos na areia
 E nove luas após, lá estávamos nós
 Filhas dessa sereia pra viver
 Como quer o amor, sem dono, nem
 senhor
 Voo de beija-flor em lua cheia
 Sempre emanando axé, ânimo, sorte e fé
 Pois nosso sangue é da mesma veia
 Sei que outras filhas vão vir
 Porque vai ressurgir Inaê que semeia
 Rosa Parks, Dandara
 Quelé, Marielle
 Anastácia e Nina Simone
 Dona Ivone
 Marias Firmina e da Penha
 Esperança Garcia e Lélia González
 Elza Soares*



Fabiana Cozza

Diferentes povos africanos escravizados cruzaram, nos porões dos negreiros, a kalunga-grande, após raptos e sequestros, e aportaram nessa aldeia chamada Brasil, certos de que era preciso ressignificar suas vidas, emanando “*axé*, ânimo, sorte e fé”, como diz a canção. A diáspora africana compulsória, como um complexo entrecruzamento de diferentes modos de viver, sentenciou para homens e mulheres escravizados e escravizadas a necessidade de criar novas formas de ser, sentir, fazer.

O Brasil foi o país que mais recebeu africanos saídos de seu continente de maneira compulsória; teve escravizados em todo seu território e foi o último país na América a abolir essa cruel mão de obra. Contando que as primeiras levas de pessoas escravizadas chegaram em 1550 e as últimas na década de 1860, estima-se que 4,8 milhões de africanos e africanas desembarcaram em terras brasileiras nessa condição (SCHWARCZ; GOMES, 2018). O Brasil é, portanto, uma sociedade marcada pela presença africana.

A noção de diáspora que apresento neste trabalho está de acordo com a discutida por Stuart Hall (2013). Nessa perspectiva, refiro-me à complexidade dos efeitos culturais nas subjetividades produzidos pelos deslocamentos compulsórios. Segundo o autor, as migrações livres e forçadas, causadas pela pobreza, falta de oportunidades e subdesenvolvimento, por todo o mundo, têm mudado a composição das culturas, pluralizando as identidades culturais. Portanto, possuir uma identidade cultural não é uma questão de ontologia, de ser, mas de tornar-se, afinal, a sociedade é composta por diferentes povos.

É na experiência da diáspora que, segundo Hall (2013), as subjetividades se tornam múltiplas. Na estética da diáspora, o hibridismo, a mistura, a “impureza” de seres humanos, de culturas, de ideias, torna os elementos culturais em revisão e reapropriação, e não em uma volta ao lugar de onde estavam, pois não mais podemos voltar “para casa”. Não há mais a cena primária. Existe algo no meio. Esse algo são a pluralidade de línguas, culturas, ideias e sociedades com suas raízes nos quatro cantos desse mundo.

Nossa cultura é, assim, a manifestação do entrecruzamento e fusão de diferentes elementos culturais: africanos, asiáticos, indígenas e europeus. Assumindo essa ideia, neste estudo, candomblés e capoeiras não são concebidos em termos de fonte primária ou cópia, mas compreendidos como resultado das trocas culturais entre diásporas negras. Candomblés e capoeiras são práticas culturais inteiramente produzidas na diáspora, na relação de coexistência

entre elementos africanos, afro-brasileiros e indígenas. É impossível definir uma rigidez sobre a origem de práticas de matriz africanas, uma vez que estas foram se adaptando, redefinindo-se de acordo com as dinâmicas das relações sociais e a contemporaneidade.

Territórios pluriversais, híbridos, impuros, misturados, inclusivos... Não há origem, não há autenticidade. O que existe é apenas um mito dominante para influenciar nosso imaginário e ações, de modo a dar significado e sentido à nossa história. Para Luiz Antônio Simas (2021), os mitos são ritualizados para fornecer às comunidades ferramentas para a manutenção da coesão entre seus membros. Os mitos de origem criam uma ideia de passado que interfere e define nossas condutas no presente. Nesse sentido, o passado não deve ser entendido como um processo fixo, mas como um local de um saber e de uma experiência acumulativos que habitam o presente e o futuro. Sendo o tempo não linear ou estanque, esses territórios de tradição atuam como reativação e atualização do passado, perspectivando o presente e o futuro.

Nessa espiral passado, presente e futuro, a mobilidade temporal é viabilizada pela tradição oral, transmitida “[...] de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos” (BÂ, 2010, p. 176). Locus de resistência, a tradição oral é de grande relevância em sociedades cuja produção histórico-cultural não foi sistematizada em arquivos impressos ou imagéticos. “Nessas culturas, o repertório assume posição de relevo e deve ser valorizado como fonte de saber e arte, independente do julgamento de culturas ocidentalizadas pautadas unicamente em arquivos materiais” (SCHIFFLER, 2017, p. 127).

A importância da tradição oral é assinalada por Amadou Hampaté Bâ (2010) ao afirmar que a vida a partir dessa concepção não se divide em partes distintas. Baseada na prática e na experiência – até porque há coisas que não podem ser explicadas, somente vividas –, a tradição oral pode parecer algo caótico para aqueles de pensamento cartesiano, acostumados em separar tudo em categorias bem definidas. O autor argumenta que vincular as sociedades de tradição a contos, lendas e relatos míticos e históricos é um grande equívoco. Tradição oral é a grande escola da vida em todos os seus aspectos. O conhecimento transmitido oralmente não é isolado da vida; está ligado à realidade ao redor; ambos estão interligados e interagem entre si.

Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história,

divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular (BÂ, 2010, p. 169).

Em territórios de matriz africana, a tradição oral é herança de grande relevância, pois reúne um capital sociocultural acumulado por meio da memória coletiva transmitida de geração em geração, garantindo a preservação e a existência dessas comunidades.

Os diferentes saberes, cosmopercepções e práticas ritualísticas trazidas ao Brasil pela tradição oral por povos escravizados, ativadas de forma individual ou coletiva para enfrentar as crueldades do sistema colonial, configuraram diversos modos de interação entre as pessoas que aqui viviam. Para Simas (2021, p. 35), uma das primeiras práticas, dedicada às divindades dos negros da nação Courá, da região da Costa do Marfim, foi o *Acotundá*, também referido como *Dança de Tunda*, que o autor assim descreve:

No centro da casa, era colocado um boneco com a cabeça coberta por um pano branco que deixava expostos apenas o nariz e os olhos. O objeto ficava em um pequeno tapete, por cima de travesseiros cruzados. Em torno dele, algumas panelas de barro traziam ervas cozidas; outras, ervas cruas e punhados de terra.

Luis Nicolau Parés (2018) oferece mais detalhes sobre o *Acontudá*, discorrendo sobre o transe mediúnicamente de várias pessoas durante a dança em volta das diversas panelas. Em meados do século XVIII, em Paracatu (MG), a prática foi denunciada e reprimida:

No ano de 1747, em Paracatu (Minas Gerais), foi denunciada uma dança chamada de *acotundá*, liderada por um grupo de couranas (provavelmente os *hulas* da região de Uidá, na África Ocidental) que, além do transe mediúnicamente de várias pessoas, implicava a presença de um “boneco [...] santo de sua terra”, a quem “obsequiavam” com diversas panelas de ervas cruas e cozidas em volta das quais dançavam. Em 1780, em Recife, o conde de Povolide também deplorava as “danças supersticiosas” organizadas em “casas e roças” pelos “pretos da Costa da Mina” ao redor das festas das irmandades católicas, “com altar de ídolos” e distintos tipos de oferenda (PARÉS, 2018, p. 398).

Também durante o período colonial, há relatos sobre os *calundus*.

Com esse termo de origem *bantu* designavam-se práticas e ajuntamentos africanos, que podiam envolver danças coletivas e fenômenos de possessão, mas cuja principal função era a adivinhação (“dar ventura”) e a cura, incluindo nesta última o exorcismo (“tirar diabo”) e o preparo de remédios, “bolsas de mandinga” e “feitiços”, para diversos fins propiciatórios e defensivos, como

amansar a fúria do senhor. Por sua dimensão terapêutica e oracular, os *calundus* coloniais eram geralmente conduzidos por especialistas que atuavam de forma individualizada, talvez assistidos por uns poucos ajudantes, interagindo com seus clientes, se deslocando para onde seus serviços eram requeridos, sem um calendário preestabelecido (PARÉS, 2018, p. 397).

Antes da realização deste estudo, eu conhecia a palavra *calundu* como estando relacionada a estado de ânimo caracterizado por mal-humor ou irritação, algo como: “Hoje ela acordou de *calundu*!” Ou seja, a pessoa acordou com um comportamento mais fechado, bravo. Ao investigar sobre a etimologia da palavra, Simas (2021, p. 39) mostra como chegamos a essa associação:

Para Câmara Cascudo, no verbete sobre *calundus* no *Dicionário do folclore brasileiro*, a palavra “calundu”, com tempo, perdeu o sentido de rito religioso e acabou vinculada aos males que os batuques combatiam; os estados negativos do humor e alma. Sobre a etimologia da palavra “calundu”, Nei Lopes sugere que ela se origina do quimbundo *kilundu*: ancestral. Já Yeda Pessoa de Castro, que registra o uso da expressão em poema de Gregório de Matos, atenta para um sentido original ligado ao quimbundo *kalundu*: obedecer a um mandamento, realizar um culto, invocando os espíritos, com música e dança. Aponta também para o *quicongo kilunda* e o *quimbundo kialundu*; o que recebe o espírito, ressaltando que o sentido que vincula *calundu* ao mau-humor talvez venha do aspecto carrancudo do rosto daquele que é possuído em transe pela divindade.

Acontudás e *calundus* tinham como característica o recrutamento de novos participantes por meio da iniciação, fato que determinava a hierarquia no grupo. Extensões de cultos domésticos muitas vezes dedicados a uma divindade africana ou santo católico associado ao fundador da família, tais comunidades de terreiro exigiam a formação de um grupo de parentesco, fazendo com que a família de sangue se emaranhasse com a família de terreiro e a casa ou unidade doméstica fosse a base do terreiro (PARÉS, 2018). É desse modo que nos referimos às pessoas de uma comunidade de terreiro: como família. Falamos “família de terreiro”. Temos mãe ou pai, mãe criadeira⁹, padrinhos, madrinhas, irmãos e irmãs, tios e tias, sobrinhos e sobrinhas. É uma grande família, formada a partir do lugar de cada um na comunidade.

Segundo Parés (2018), somente no século XIX é que surgiram condições socioeconômicas para que não só nas áreas rurais, mas nas cidades, nascesse uma articulação

⁹ Nos candomblés, as mães criadeiras acompanham os filhos e filhas durante os recolhimentos espirituais. Auxiliam nos cuidados com a alimentação, vestuário, orientando sobre rezas, rituais e preceitos.

de congregações capaz de agregar uma comunidade religiosa mais ampla. Estudos afro-brasileiros destacam que as casas se identificavam pertencendo a cerca de três linhas marcantes, havendo bastante interação litúrgica entre elas: “*Ketu*, de tradição *iorubá*, dos povos *nagôs*; caracterizado pelo culto aos *orixás*. *Jeje*, de tradição *fon*, dos povos *jeje*; caracterizado pelo culto aos *voduns*. Angola, de tradição *bacongo*; caracterizado pelo culto aos *inquices*” (SIMAS, 2021, p. 162).

No final do século XIX, surgia, na Bahia, o candomblé mais antigo dentro da linhagem *nagô-ketu*, o *Ilê Iyá Nasso*, fundado no Centro de Salvador e que, depois, mudou-se para o Engenho Velho, onde se encontra ainda hoje. Nas primeiras décadas do século XX, duas novas casas foram fundadas: os candomblés do *Axé Opo Afonjâ*, fundado por Mãe Aninha de *Xangô*, e o *Gantois*, fundado por Tia Júlia Nazaré, em parceria com Pulquéria de *Oxóssi* (SODRÉ; LIMA, 1996). Além disso,

Em São Luís, africanas minas teriam aberto a Casa das Minas *jeje* e a Casa de Nagô em meados do século. Na década de 1860, libertos da Bahia migravam para o Rio de Janeiro, propiciando a circulação de notícias, como as do julgamento do feiticeiro Juca Rosa, em 1872. Os minas da Bahia importaram o Candomblés *nagô* nos cortiços da zona portuária carioca, na Pequena África, ao lado das macumbas e cabulas dos embandas. Sacerdotes dos *orixás* como *Bamboxê* e Tio Joaquim transitavam entre Salvador, Recife, Rio de Janeiro e Lagos. O Sítio de Pai Adão, casa matriz do *xangô* pernambucano, teria sido fundado com sua ajuda por volta de 1875. De Lagos traziam as últimas novidades, acalentando o orgulho *yorubá-nagô* dos terreiros por eles frequentados. Senhoras de Uidá viajavam para o Brasil a fim de serem tratadas por *babalorixás* locais, e os libertos mais abastados enviavam seus filhos à África para “estudar religião” (PARÉS, 2018, p. 398).

Como vemos, há um intenso fluxo de pessoas em diferentes lugares durante a formação da religiosidade de matriz africana no Brasil imperial. Nesse mesmo período, no interior do país, também eram estabelecidos diálogos entre culturas afro-indígenas como a pajelança, os torés, as juremas e os catimbós. Divindades africanas, *orixás*, *inquices*, *voduns* se misturavam com linhas e correntes de caboclos, mestres e encantados que se multiplicavam. Traçar fronteiras entre as linhagens é algo inútil, uma vez que, nas práticas dos candomblés, a dimensão da celebração, a orientação para a cura e o fenômeno do transe são elementos comuns. A crença de que para o mundo visível dos viventes também existe o mundo do invisível, morada dos deuses, ancestrais e outras forças, é mais uma semelhança das práticas religiosas de matriz africana (PARÉS, 2018).

Muniz Sodré (2019) denomina os *candomblés* como um patrimônio imaterial. Para o autor, a palavra *patrimônio* tem dois sentidos: um deles está associado à sua etimologia, que significa herança familiar, um conjunto de bens que se recebe; o outro sentido, como metáfora, relaciona-se ao legado de uma memória coletiva, de algo culturalmente comum a um grupo e que tem seu lugar próprio nas comunidades litúrgicas de matriz africana. Em sua perspectiva de análise, qualquer patrimônio pode ser concebido como um território,

[...] pois delimita, na sociedade, um grupo. É a lei desse grupo, e não qualquer critério de caráter universal, que determina a transmissão de bens econômicos ou de recursos (técnicos, simbólicos) no interior de uma comunidade específica, com traços autônomos. O patrimônio do negro brasileiro (a memória cultural da África) afirmou-se aqui como território político-mítico-religioso, para a sua transmissão e preservação. Perdida a antiga dimensão do poder guerreiro, ficou para os membros de uma civilização desprovida de território físico a possibilidade de se “reterritorializar” na diáspora através de um patrimônio simbólico consubstanciado no saber vinculado ao culto dos muitos deuses, à institucionalização das festas, das dramatizações dançadas e das formas musicais (SODRÉ, 2019, p. 52).

Sodré (2019) chama a atenção sobre a manutenção do patrimônio cultural negro-africano no Brasil em um território simbólico: os terreiros. Independentemente de ser de *jurema*, *candomblés*, *Xangô*, *tambor de mina*, *umbanda*, a comunidade litúrgica dos terreiros, para o autor, é a base físico-cultural da patrimonialização na primeira metade do século XIX, mantida em sua maior parte pela tradição *Ketu*. A noção de patrimônio apresentada por Sodré (2019) remete à coletividade e ao anti-individualismo. As relações de ascendência e descendência são regidas pela ancestralidade, não apenas biologicamente.

Um exemplo para tratarmos as relações de ascendência e descendência está no processo de sucessão ao qual assistimos em meados de 2022, referente à nova liderança de um dos terreiros mais importantes do país, situado em Salvador (BA), o *Ilê Axé Opô Afonjá*, após a morte, em 2018, de Mãe Stela de *Oxóssi*. Todo o processo vivido ilustra a preocupação desse território com a coletividade e a relevância da ancestralidade na tomada de decisões importantes. Durante um ano, a comunidade ficou de luto, cumprindo os rituais fúnebres de despedida e somente depois desse período, em um jogo de búzios, *Xangô*, patrono desse *Ilê* e *orixá* da justiça, indicou uma antiga filha da casa, Mãe Ana de *Xangô*, para substituir Mãe Stela.

A transmissão patrimonial beneficia a linhagem que inclui o ancestral (o morto) e também as gerações futuras.

Para o negro no Brasil, com suas organizações sociais desfeitas pelo sistema escravagista, reconstituir as linhagens era um ato político de repatrimonialização. O culto dos ancestrais de linhagem (egun) e dos princípios cósmicos originários (*orixá*) enseja a criação de um grupo patrimonial (logo, de um “território” com suas aparências materiais e simbólicas, o terreiro) que permitia relações de solidariedade no interior da comunidade negra e também um jogo capaz de comportar a sedução, pelo sagrado, de elementos brancos da sociedade global (SODRÉ, 2019, p. 72).

A posição de subalternidade das religiosidades de matriz africana, por essas se tratarem de cultos relacionados à cosmopercepção de africanos e afro-brasileiros, e sua demonização por parte da Igreja Católica desde o período colonial reservaram para esses territórios a perseguição a seus participantes e a criminalização pelos códigos penais da época. Tais territórios foram identificados como lugares que praticavam charlatanismo, bruxaria, obscenidades e o exercício de falsa medicina. Diante disso, as práticas religiosas de matriz africana eram tratadas como caso de polícia.

Muniz Sodré e Luís Filipe Lima (1996) atribuem a Mãe Aninha de *Xangô*, após uma entrevista com Getúlio Vargas, a conquista pela descriminalização dos cultos afro-brasileiros, a partir da assinatura de um decreto presidencial que garantiu a liberdade do culto, mas de forma controlada. Cabe destacar que, assim como os candomblés, as capoeiras também estiveram sob o tratamento da política da repressão durante o período colonial escravagista no Brasil. Ambas as práticas, em tempos remotos, somente eram registradas e narradas pela denúncia da imprensa e pela pena dos escrivães de polícia norteados pelo ódio racial e pelo preconceito de classe.

Ao analisar a trajetória histórica da capoeira praticada nas ruas da cidade do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX, Carlos Eugênio Líbano Soares (2008) a destaca como uma das mais importantes manifestações da cultura dos negros escravizados no meio urbano. Todavia, a capoeira aparece na historiografia tradicional como um dos maiores problemas da ordem social. Os capoeiras eram vistos como ameaça aos ditos “homens de bem”, sendo tratados como gangues, por seu caráter coletivo; a cidade os via como assustadores e sinal de assombramento aos senhores de escravos. Assim, no princípio do século XIX, os membros dessa prática, em sua maioria escravizados e africanos, eram presos por jogar capoeira (SOARES, 2008).

A capoeira não era um problema afastado, distante ou que se esgueirasse pelos cantos mais sórdidos da cidade, longe do olhar das classes letradas e proprietárias, mas uma atividade visível no dia-a-dia, no cotidiano, diante do

olhar de todos, e motivo de medo e preocupação. E a predileção pela navalha era o principal motivo de preocupação dos homens de bem da cidade. Este medo percorreu toda a história do Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX (SOARES, 2008, p. 22).

Fenômeno social urbano com origens pouco nítidas, a capoeira foi forjada no interior da escravização urbana, segundo Soares (2008). Era uma arma de luta, principalmente entre os “escravos de ganho”, ou seja, aqueles e aquelas aos quais foi imposto que estivessem nas ruas para ganhar dinheiro como podiam, realizando diferentes atividades, cuja remuneração obtida era parcialmente destinada aos seus “donos”, segundo o valor por estes estipulados. “Escravos de ganho” precisavam, além de sobreviver, defender suas mercadorias. Mas a capoeira não era só isso. Tratava-se também de uma resistência cultural de escravizados frente à brutalidade do sistema escravista, um território em que eles se organizavam.

Em função disso, o Estado brasileiro, por diversas vezes, tentou desmobilizar as capoeiras, perseguindo seus participantes, institucionalizando-a como crime, como no Código Penal de 1890, ou, como no período do governo de Getúlio Vargas, caracterizando-a como um esporte. A ladainha que convido você a ouvir, intitulada *Dona Isabel*, conta sobre esse período em que os capoeiras eram associados a vadios e marginais. A ladainha ainda questiona Dona (Princesa) Isabel sobre a abolição da escravatura. Que história é essa?



A história das origens das capoeiras e candomblés na região de Campinas também está registrada por meio das leis de repressão. Nas pesquisas de Waldir Oliveira (2016) sobre a história da cidade, vemos como as leis colaboraram para a visão discriminatória das práticas de matriz africana. Em Campinas, desde a fundação da Freguesia, em 1774, até a elevação da Vila

de São Carlos, em 1797, não havia autoridade policial ou judiciária para tratar de assuntos cíveis ou criminais. As leis com as quais a cidade era então administrada eram os códigos de postura – e havia aqueles direcionados exclusivamente à população negra. Atenho-me a três artigos do Código de Postura de 1834 trazidos por Oliveira (2016, p. 113) e que considero relevantes para mostrar a repressão com que as capoeiras e manifestações de religiosidade de matriz africana eram tratadas:

Artigo 39 – Qualquer preto que for pego jogando capoeira nas ruas, praças, ou em qualquer outro lugar, sofrerá uma pena de 35 açoútes em público e 8 dias de prisão. Artigo 40 – A dispozm. Do art. 39 he aplicável em toda a extensão do jogo chamado = capoeira = Artigo 40 – Qualquer preto que for pego jogando búzios nas praças, ruas, ou em qualquer outro lugar, sofrerá uma pena de 100 açoútes em público e 10 dias de prisão [...].

A visão racista e discriminatória justificava essas ações contra negros independentemente de serem escravizados, libertos, livres ou alforriados. Para muitas casas de candomblés existirem na atualidade, muitas pessoas se arriscaram e tantas outras foram presas e açoitadas durante a vigência dos códigos de posturas do século XIX, em função da perseguição da atividade de jogos de búzios.

Ao discutir sobre o racismo no pós-abolição, Cléber da Silva Maciel (1997), considerado um clássico nos estudos das relações raciais em Campinas, baseia-se em atas de associações de homens de cor, jornais de grande circulação da imprensa e relatórios de governos estaduais, municipais e censo, para mapear as práticas da população negra e reafirmar a existência de ações repressoras também contra as manifestações religiosas de matriz africana.

Mas segundo Lucindo (2020), o associativismo negro, organizações dirigidas por grupos de negros, identificados como homens de cor, que tinham como objetivo elevar a moral da população negra, inferiorizada e estigmatizada, participou, nas primeiras décadas do século XX, não só em Campinas, mas em outras cidades do interior do estado de São Paulo, como Capivari e Piracicaba, da luta contra o racismo sofrido pelas pessoas negras daquela época.

Logo após a Abolição, muitos diziam que as populações negras não poderiam gozar de plena cidadania porque não sabiam viver em uma sociedade pautada pelo trabalho livre, confundiam liberdade com ociosidade e, sem emprego, sustentavam-se por meio de roubos e da prostituição, além de causarem desordens. Para uns, essa postura era fruto de séculos de escravidão, para outros era uma questão biológica, e ambos construíram narrativas em que negros se tornavam criminosos em potencial. Contra essa sociedade que os vigiava e

inferiorizava, grupos de negros resolverem criar espaços próprios, onde poderiam agir em busca de sua cidadania (LUCINDO, 2020, p. 251).

Na Campinas de herança escravagista, as experiências da população negra da cidade contaram com a luta dos homens de cor contra o preconceito e o racismo. Seus esforços na construção da união entre populações negras foi uma das formas de superar as precariedades vividas e também as discriminações sofridas no pós-abolição. As associações dos homens de cor foram espaços privilegiados da época em busca dos direitos da cidadania. Portanto ao praticarmos os diferentes terreiros de matriz africana na cidade e na região, entendemos que o enfrentamento sempre esteve presente na luta por sobrevivência do povo negro.

Ao caminhar pelas ruas e avenidas de Campinas, mesmo chão que essas pessoas pisaram no passado, sabendo de toda a história, me sinto orgulhosa e agradeço pela luta e resistência dos meus antepassados. Compreendo que foi pela história vivida por cada um deles, uma história que foi individual, mas também coletiva, que hoje me é permitido praticar o terreiro como direito. Histórias que talvez tenham sido vividas por meus bisavôs e minhas bisavós, Antônio de Lima e Libânia Maria da Conceição e Nabor Manoel e Ambrosina Custódia, todos e todas recolhidos ao Orun, pessoas negras que vivenciaram o município de Campinas de fins do século XIX.

No samba *Alguém me avisou* (1981), Dona Ivone Lara orienta-nos a “pisar nesse chão devagarinho”. Metaforicamente, podemos usar essa canção como um conselho cuidadoso deixado pela dama do samba no Brasil de que é preciso chegar com cautela e humildade, pois antes da gente, muitas pessoas já vivenciaram a resistência para existir. É preciso reconhecer nosso lugar de luta sem apagar ou invisibilizar a história de quem veio antes.



Práticas transgressoras relacionadas ao povo negro durante o Brasil colonial, candomblés e capoeiras proporcionaram a (re)construção de existências e contribuíram com a produção de subjetividades. Como destaca Lima (2021, p. 3), “A capoeira tornou-se, pois, um modo de viver, (re)existir, contrariando o sistema escravista e seus dispositivos coloniais presentes em concomitantes esferas da vida social, sejam estas jurídicas, econômica, epistemológica e na produção de subjetividades”.

Considerando a problemática e as inquietações apresentadas, busquei referências teóricas e metodológicas que permitissem miradas outras sobre percursos formativos a partir de experiências em comunidades dos candomblés e das capoeiras. Na perspectiva tratada neste estudo, tais comunidades são consideradas territórios educacionais, socializadores e formativos. Como mostram Norma Silvia Trindade de Lima, Jackeline Mendes e Renata Fernandes (2020, p. 319),

O Brasil é um mosaico étnico heterogêneo, decorrente de diferentes matrizes, tradições e saberes que se interpenetram e que o formam. Entretanto, é agenciado por preconceitos monoculturais e colonialistas que dificultam o sentimento de pertencimento étnico, assim como a valorização de bens culturais de matriz africana, como instâncias formativas, em comunidades e experiências educacionais.

Nesse contexto, os saberes não acadêmicos, como as práticas desenvolvidas em expressões oriundas da diáspora negra africana, são pouco reconhecidas socialmente e também pouco prestigiadas por instituições formais, como as escolas e as universidades. O conhecimento acadêmico ocupa e mantém um lugar privilegiado e hierarquizado em relação a

outros saberes, dando centralidade à educação escolar e práticas formativas que não visibilizam ou minimizam a sabedoria e os conhecimentos tradicionais e populares (LIMA; MENDES; FERNANDES, 2020). Todavia, é importante ressaltar que, como reconhece a LDBEN, educação não se faz apenas na escola (BRASIL, 1996) e que existem outros territórios que contribuem para o processo educacional e formativo, como é o caso dos patrimônios imateriais afrodiáspóricos, em especial, as capoeiras e os candomblés, comunidades alvo deste estudo.

Como patrimônios culturais e imateriais afrodiáspóricos, as capoeiras e os candomblés servem para a preservação da herança cultural africana, visto que compõem o acervo produzido no Brasil por africanos escravizados no período colonial, o qual atravessa o tempo histórico e conta parte da nossa história, integrando a memória coletiva do Brasil.

GINGA-DIÁLOGOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na concepção de Lima (2016, p. 171), “a ginga é o diálogo entre os capoeiras quando jogam em uma roda de capoeira”. É usando a ginga, essa que é uma das expressões mais conhecidas das capoeiras, que faço uma relação entre as palavras para produzir um *diálogo-ginga*, como um movimento de dialogar com referenciais teórico-metodológicos importantes para a produção deste estudo e, assim, reinventar e recriar meu pensamento. Tal como os movimentos corporais de ataque e defesa presentes no jogo das capoeiras, busco na relação *diálogo-ginga* uma composição coletiva. Como Lima (2016), ao longo desta tese, como já visto, opto por fazer uso da palavra capoeira em dois sentidos: tanto para me referir a quem a pratica – neste caso, “o capoeira”, em vez de capoeirista – quanto para fazer alusão à capoeira propriamente dita, como arte e patrimônio cultural imaterial.

Vista como uma expressão corporal construída de forma pessoal de molejo do corpo para o jogo da capoeira, com movimentos de ataque e defesa, floreio e vadiação, Lima (2016, p. 171) observa que

A ginga, no contexto de aprendizagem – construção/criação singular do capoeira –, é uma experiência e tanto. Permite uma percepção de si inusitada e desafiadora, ao demandar exploração e invenção do corpo de outros modos, e, nesse caso, um modo próprio em busca de uma linguagem “de si”, pontual. O capoeira, quando ginga, coloca em movimento uma complexidade

desconhecida/não sentida até então, que por sua vez se reinventa a cada repetição.

Portanto, na prática das capoeiras, corpo, linguagem e pensamento são mobilizados, em um processo educativo em que todo o corpo está em movimento; não existe a dicotomia entre corpo e mente (LIMA; MENDES; FERNANDES, 2020).

O jogo de capoeira é uma composição coletiva pautada na experiência sensível, envolve, pois, a presença e a participação fundamental dos sentidos, que se afetam e se recriam, influenciando na estética do jogo e nos capoeiras. O jogo não é apenas uma performance individual, técnica e racional de uma dupla de capoeiras. É mais, bem mais... (LIMA, 2016, p. 172).

No *diálogo-ginga* com os referenciais teóricos e metodológicos, fui me movimentando e, assim, à minha maneira, produzindo o conhecimento.

A etnomusicóloga Érica Giesbrecht (2011) observa que, na cidade de Campinas, dezenas de grupos culturais têm se especializado nos chamados repertórios tradicionais afro-brasileiros, constituídos por elementos de matriz africana, sendo exemplos os maracatus, lundus, jongos, sambas paulistas, capoeiras e outras culturas expressivas. Essas organizações realizam processos educativos/culturais que possibilitam a recriação dos modos de ver e viver, na medida em que trazem outras perspectivas da memória negra.

Jongos e sambas de bumbo compunham a bagagem cultural de homens e mulheres trazidos na condição de escravos para Campinas no século XIX e marcavam os cultos, reuniões para divertimento e celebrações ritualísticas. As reuniões em torno dessas expressões teriam acompanhado os ajuntamentos dos primeiros negros livres, em cortiços na região central, e se mantido até meados do século XX. A partir de então, famílias negras reunidas nesta área se envolveriam em outras atividades culturais e seriam também dispersas em função de projetos de urbanização da cidade, passando a ocupar regiões cada vez mais periféricas. Simultaneamente ao processo de dispersão, essas manifestações culturais negras passariam por um relativo silenciamento, resultado, também, da morte dos praticantes antigos e da falta de sucessores (GIESBRECHT, 2011, p. 4).

O silenciamento a que se remete Giesbrecht (2011) pode ser comparado com a supressão do pensamento, mais especificamente o apagamento de pensamento do sul (concebido metaforicamente como um campo no qual estão os oprimidos pelas diferentes formas de dominação colonial e capitalista) pelo norte, como tratado por Boaventura de Sousa Santos (2009). Esse autor classifica tal intervenção como “epistemicídio”, ou seja, a supressão dos

conhecimentos, a destruição e a inferiorização de saberes locais que contrariem os interesses do pensamento dominante.

Santos (2009, p. 22) observa que, na modernidade ocidental, as formas de pensamento têm sido tratadas com diferenças abissais, baseadas em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo essas últimas estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos:

O universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2009, p. 22).

Assim, para Santos (2009, p. 31), ao operar mediante as linhas abissais, o pensamento moderno ocidental divide o mundo em humano e sub-humano. Uma parte da humanidade é negada e sacrificada para que a outra parte se afirme como universal,

[...] de tal forma que princípios da humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial (SANTOS, 2009, p. 31).

Pensar a população negra como sub-humana, subalterna, inferior é um traço permanente no pensamento pedagógico, social e político baseado no sistema que domina a modernidade ocidental. Esse traço, conforme Aníbal Quijano (2009), tem suas origens no modelo único e universal de produzir conhecimento histórico: o modelo capitalista, eurocentrado e colonial/moderno. O mesmo autor afirma que a disputa pelo controle do padrão de poder, de saber e de ser do meio social pensou os não europeus a partir do mito metafísico ôntico. Na visão eurocentrada, para estes povos não há nem sequer lugar nos estratos sociais mais baixos, porque são vistos como primitivos, em estado de natureza. A classificação social colonial responsabiliza essas populações por sua própria inferioridade. Eles são primitivos. Inferiores. Seres pré-humanos por natureza.

Ou seja, essas classes sociais são “pré-capitalistas” ou não existiam. Na Não-Europa tinham sido impostas identidades “raciais” não-europeias ou “não-brancas”. Mas elas, como a idade ou o gênero entre os “europeus”, correspondem a diferenças “naturais” de poder entre “europeus” e “não-europeus”. Na Europa estavam em formação ou já estavam formadas as instituições “modernas” de autoridade: “os Estados-nações modernos” e as

suas respectivas “identidades”. Na Não-Europa, só eram percebidas as tribos e as etnias, ou seja, o passado “pré-moderno” (QUIJANO, 2009, p. 94).

Estamos, pois, falando da invenção da ideia de raça, instrumento básico de classificação social da população. A ideia de raça não tem história antes da América e se originou a partir das diferenças fenotípicas entre colonizados e colonizadores (QUIJANO, 2005).

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial (QUIJANO, 2005, p. 117).

Na América, a ideia de raça serviu para dar legitimidade e naturalizar as relações de dominação impostas pelos conquistadores aos não europeus.

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade (MBEMBE, 2018, p. 118).

Na análise do pensador camaronês Achille Mbembe (2018, p. 29), o velho mito da superioridade racial foi necessário para fundamentar o poder do hemisfério ocidental, que se considerava o lugar mais civilizado do mundo:

Sendo o rincão mais “civilizado” do mundo, só o Ocidente foi capaz de inventar um “direito das gentes”. Só ele conseguiu edificar uma sociedade civil das nações compreendida como um espaço público de reciprocidade do direito. Só ele deu origem a uma ideia de ser humano dotado de direitos civis e políticos, permitindo-lhe exercer seus poderes privados e públicos como pessoa, como cidadão pertencente ao gênero humano e, enquanto tal, interessado por tudo o que é humano. Só ele codificou uma gama de costumes aceitos por diferentes povos, que abrangem os rituais diplomáticos, as leis da guerra, os direitos de conquista, a moral pública e as boas maneiras, as técnicas do comércio e do governo.

As outras regiões e populações do mundo eram submetidas a uma existência objetificada; a África e o negro eram apresentados como os símbolos da vida vegetal e limitada, sendo que

O negro, em particular, era o exemplo consumado desse ser-outro, vigorosamente forjado pelo vazio, e cujo negativo havia penetrado todos os momentos da existência – a morte do dia, a destruição e o perigo, a inominável noite do mundo. Hegel dizia a propósito de tais figuras que eram estátuas sem linguagem nem consciência de si; entes humanos incapazes de se despir de uma vez por todas da figura animal com a qual se confundiam. No fundo, era da sua natureza abrigar o que já estava morto (MBEMBE, 2018, p. 30).

Nessa perspectiva, a colonização era entendida como obra “civilizadora” e “humanitária” e toda a violência utilizada se justificava por uma “moralidade” que pressupôs que os negros deviam ser vistos como animais, sem cultura e conhecimento (MBEMBE, 2018). Esse mito metafísico persiste no pensamento educacional na atualidade por meio de práticas que ainda concebem os grupos sociais como subalternizados e racializados (QUIJANO, 2009; ARROYO, 2018). Em decorrência disso, em minha andança como docente, frequentemente vejo a classificação das crianças de grupos subalternizados como “as mais indisciplinadas”, as que “mais apresentam dificuldades na aprendizagem”, sendo, portanto, as reprovadas, retidas, expulsas e evadidas.

Para tratarmos as questões até aqui apresentadas, é imprescindível compreender o conceito constitutivo e específico do padrão mundial capitalista de poder: o conceito de colonialidade. A origem da ideia de colonialidade, na qual, segundo Ramón Grosfoguel (2019), a ideia de raça ou racismo é uma ferramenta das relações de dominação e princípio organizador do capitalismo mundial, tem estado presente no pensamento de vários autores. O mesmo autor destaca, por exemplo, Franz Fanon, ao discutir o racismo como infraestrutura; William Edward Burghardt Dubois e Malcom X, ao tratar sobre supremacia branca; Angela Davis, ao sublinhar, especificamente, os privilégios de mulheres brancas sobre negras, estas consideradas não mulheres, e Aimé Césaire, ao denunciar a relação reducionista entre raça e classe.

O conceito de colonialidade parte do princípio contrário ao pensamento de que antes vêm as relações econômicas e só depois o racismo. Todavia, Grosfoguel (2019, p. 59) argumenta que

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados etc., abaixo da linha do humano).

O conceito de colonialidade é amplamente utilizado pelo grupo de intelectuais latino-americanos denominado Modernidade/Colonialidade¹⁰ e exprime a constatação simples de que as relações por ela guiadas – nas esferas política, econômica e social – não findaram, apesar da finitude do colonialismo. Isso porque, conforme entendem Candau e Oliveira (2010), colonialidade e colonialismo são conceitos que, embora relacionados, são distintos. Enquanto o colonialismo se refere aos modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo, a colonialidade denota a lógica global de desumanização, capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais.

A colonialidade diz respeito a um padrão de poder que se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento e as relações intersubjetivas se articulam entre si por meio da ideia de raça e do mercado capitalista mundial. Conforme Maldonado-Torres (2019, p. 36), “A ‘descoberta’ do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade”. A conquista da América, na análise do mesmo autor, foi um evento que culminou não só em uma catástrofe demográfica, mas também em catástrofe metafísica, que abarca a dimensão ontológica, epistemológica e ética, produzindo um colapso na intersubjetividade e uma distorção do significado de humanidade.

O eurocentrismo, ressalta Luciana Ballestrin (2013), mostra-se fundamental para a reprodução da colonialidade, uma vez que valoriza os conhecimentos e saberes a partir de uma lógica restrita ao pensamento localizado na Europa, em detrimento de outros saberes. Em outras palavras, o eurocentrismo é o modo de produzir conhecimento com padrão mundial de poder: colonial/moderno e capitalista. Para Quijano (2005, p. 126), trata-se

¹⁰ As figuras centrais do grupo são o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter D Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

[...] de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes sejam sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica, percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

Porém, a colonialidade, expressando a visão de mundo eurocêntrica, não consegue se sustentar apenas pelo poder. Colonialidade do ser, colonialidade do saber e colonialidade do poder se tornam, em combinação, os componentes fundamentais da modernidade/colonialidade (QUIJANO, 2009). O comum dessas três dimensões é a subjetividade. O real objetivo é manter os sujeitos subalternizados e racializados, fixamente, de modo que não possam assumir a posição de produtores de conhecimento.

A colonialidade está fortemente presente no imaginário do colonizado e, com a modernidade, tem a capacidade explicativa de atualizar processos que não admitem nenhuma outra forma de pensamento e conhecimento que não seja a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante (QUIJANO, 2009; WALSH, 2009). Portanto, a colonialidade, na visão de Catherine Walsh (2009, p. 16), evidencia que a diferença construída e imposta desde a colônia até os dias atuais não está somente assentada na cultura, tampouco é reflexo de uma dominação baseada em questões de classe social; sua matriz “[...] afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação”.

Contra os efeitos devastadores da catástrofe metafísica surge a formação da atitude decolonial. Sua emergência, na análise de Maldonado-Torres (2019, p. 48), tem o potencial de se distanciar dos imperativos e normas impostos para o sujeito colonizado, pois permite a possibilidade do questionamento crítico e a manifestação “[...] de visões do eu, do mundo e dos outros e que desafiam os conceitos de modernidade/colonialidade”, sendo, nessa perspectiva, de extrema importância. A decolonialidade é tanto uma atitude quanto um projeto inacabado e oposto à catástrofe metafísica (MALDONADO-TORRES, 2019).

Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016, p. 17) destacam que, “[...] sem utilizar precisamente o termo ‘decolonialidade’, já era possível encontrarmos a ideia que gira em torno desse conceito em toda a tradição do pensamento negro”. Para esses autores, a decolonialidade é uma prática de oposição e intervenção que surgiu a partir do momento em

que o primeiro sujeito colonial do sistema-mundo moderno reagiu contra a colonialidade. Ou seja, desde o início do século XVI, esses coletivos de experiência negra de oposição e resistência ao racismo, ao capitalismo e ao heteropatriarcado não só formulam conhecimento como buscam soluções para os problemas que enfrentam. A decolonialidade não se constitui em um projeto de salvação individual, mas em um projeto coletivo, que requer renúncia dos sujeitos às instituições e práticas que mantêm a colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2019).

Nesse sentido, as capoeiras e os candomblés se destacam como práticas afrodiáspóricas opostas à hegemonia política do conhecimento e, apesar de sustentadas na existência da colonialidade, não se baseiam em heranças coloniais eurocêntricas nem nas perspectivas da modernidade/colonialidade. Ao se oporem à política de conhecimento vinculada à colonialidade, as capoeiras e os candomblés mostram-se conectados à interculturalidade, que aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social outro “[...] que não tem a instituição acadêmica ou os centros geopolíticos de construção de conhecimento (o norte global) como ponto de partida, mas que visa a uma construção de saberes, práticas e teorias” (WALSH, 2019, p. 7).

A interculturalidade, pontua Walsh (2019, p. 15), é uma lógica construída a partir da diferença.

Essa lógica, ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontram isolados dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade), essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente.

Podemos afirmar que as práticas de matriz africana, como as capoeiras e os candomblés, utilizam-se de outras formas de conhecimento, partindo da diferença colonial rumo à construção de um mundo diferente, a partir de uma proposta alternativa de sistema-mundo. Nessa

construção decolonial de organização, a diferença não é um aditivo, mas constitui o processo, como sinaliza Walsh (2019).

Ainda pensando na *ginga-diálogo* com o referencial teórico, uma das primeiras ações para o desenvolvimento deste estudo foi a revisão da literatura¹¹, etapa importante para conhecermos o que já foi produzido em relação à temática da pesquisa, dando-nos a possibilidade de ir além. Esse processo requer um trabalho minucioso de busca, leitura e escolha de estudos que tangenciam a temática da pesquisa. Para fazer esse mapeamento, inicialmente, foram definidas as palavras-chave a serem utilizadas na busca, a saber: “educação decolonial”, “candomblés”, “capoeira”, “resistência” e “experiência”.

A consulta se deu em três bases de dados digitais: a base *Acervus*, responsável pelo gerenciamento das bibliotecas da Unicamp; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), acessada via portal do Instituto de Informação em Ciência e Tecnologia, e a plataforma digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sistema oficial do governo brasileiro para o depósito obrigatório de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em funcionamento no país. Nessas bases, foi feito o uso da busca combinada, que, além de permitir cruzar os termos por meio de campos como título, assunto ou palavra-chave, possibilita o uso de filtros referentes, dentre outros aspectos, à área de conhecimento e ao período – este não foi delimitado em nenhuma das três bases –, importantes para refinamento da pesquisa.

O levantamento foi iniciado pela base *Acervus*, sem periodização e delimitado a teses e dissertações. Primeiro, usei “educação decolonial” em “todos os campos”¹² E “candomblé” no campo assunto. Não foram encontrados registros, o que também ocorreu cruzando-se “educação decolonial” E “capoeira” E “resistência” E “experiência”. Quando a busca foi alterada para “candomblé” em “todos os campos” E “educação decolonial” no campo “assunto”, também não houve registro de trabalhos, resultado que se repetiu no cruzamento do primeiro termo com “resistência” E “experiência” no campo “assunto”. No cruzamento de “capoeira” em “todos os

¹¹ O levantamento da literatura nas bases de dados ocorreu no período de setembro a dezembro de 2020.

¹² No Sistema de Bibliotecas da Unicamp, no campo “todos os campos”, o termo escolhido para a busca pode ser encontrado em qualquer campo da pesquisa: título, autor, assunto, editora, ISBN/ISSN ou série. Outro recurso desse sistema que contribuiu na busca foram os operadores booleanos E, OU e E NÃO.

campos” E “educação decolonial” E “resistência” E “experiência” no campo “assunto”, também não houve resultado.

Ainda na *Acervus*, utilizando em “todos os campos” o termo “resistência” E em “assunto” o termo “candomblé”, também não houve resultados. Continuando com “resistência” em “todos os campos” associada a “capoeira” no campo “assunto”, dois resultados foram obtidos: o livro *Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência*, de Hélio José Bastos Carneiro de Campos, e a dissertação *Repassando o passado: produção e divulgação de saberes na Escola de Capoeira Angola Resistência*, de Danilo Abreu e Silva (2013). No cruzamento de “resistência” em “todos os campos” E “educação decolonial” como “assunto”, foi encontrada a dissertação *O samba de bumbo de Santana de Parnaíba-SP e a educação na perspectiva decolonial*, de Daniel Martins Barros Benedito (2020).

Com “resistência” em todos os campos E “experiência” no campo “assunto”, dez resultados foram encontrados. Com a troca dos termos nos campos de busca, inserindo “experiência” em “todos os campos” E “resistência” no campo “assunto”, 12 resultados foram obtidos. Analisando alguns deles, foi possível notar que os termos “experiência” e “resistência” atraíram para a pesquisa assuntos não relacionados com a temática aqui estudada, tais como: resistência de materiais, experiência e resistência de trabalhadores, processos avaliativos em educação, narrativas de experiências escolares de alunos e professores, aspectos relacionados à saúde e atividades físicas, atitude revolucionária de jovens, formação de professores, dentre outros.

Em nova busca com a palavra-chave “experiência” em “todos os campos” E “educação decolonial” no campo “assunto”, não foram encontrados estudos. Com o uso de “candomblé” em “assunto”, três trabalhos foram identificados. Ao cruzar “experiência” E “capoeira”, oito resultados foram listados. Destes, foram descartados os trabalhos acadêmicos que se distanciavam da problemática da pesquisa, como os que relacionavam a capoeira ao espaço escolar, atividades voltadas para a Educação Física ou análise de técnicas e movimentos. Também foram excluídas produções sobre o candomblé, mas que tratavam de assuntos relacionados à dança, literatura ou pertencimento religioso na fundação de uma comunidade.

Por último e por curiosidade, fiz uma pesquisa com a palavra-chave “educação decolonial” em “todos os campos”, ao que foram identificados quatro estudos, todos

desenvolvidos na Unicamp: uma tese do Instituto de Estudos da Linguagem, intitulada *A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNL 2015*, de Ana Paula de Sá; duas teses da Faculdade de Educação: a de Vanessa Lécio Diniz, com o título *Currículo e sentidos de geografia em Timor-Leste: disputas na significação da identidade nacional timorense*, e a de Mírian Lúcia Gonçalves, intitulada *Políticas públicas de ação afirmativa: possibilidades decoloniais no Ensino Superior*. O quarto trabalho é o de Benedito (2020), identificado em busca anterior. Exceto essa última produção, todos os trabalhos referentes a esse movimento de busca foram excluídos, por não se vincularem à temática desta pesquisa.

A partir da contribuição que cada estudo identificado na *Acervus* poderia trazer para esta pesquisa, selecionei três produções que considerei relevantes (Quadro I – Apêndice) por darem visibilidade a práticas culturais da diáspora africana que se encontram nas frestas, analisando os saberes produzidos e mostrando toda a potência formativa das comunidades afrodiáspóricas, tangenciando, portanto, o objeto desta pesquisa.

No Portal da Capes, a busca também foi delimitada a teses e dissertações. Nessa base, apenas foram utilizadas as cinco palavras-chave mencionadas, separadas por ponto-e-vírgula, ao que foram mostrados 261.093 resultados. Frente a um número tão elevado, as palavras foram mantidas, mas com delimitação da busca à grande área de conhecimento das Ciências Humanas, na qual este estudo se situa. Os resultados se reduziram a 56.848, chegando a 42.360 quando, em novo refinamento, foi aplicado o filtro para a área da Educação – esta quantidade foi a mesma obtida quando retiradas da busca as palavras “experiência” e “resistência”. O resultado, ainda bastante alto, mostrava que era preciso seguir refinando a busca.

Ao proceder à leitura dos títulos dos trabalhos encontrados, constatei que vários temas relacionados ao termo “educação” foram atraídos, como merenda escolar, supervisão escolar, sexualidade de meninas institucionalizadas, educação matemática, dentre outros. Assim, a busca foi refeita, desta vez, com “capoeira” e “candomblé”, refinando-a para a grande área do conhecimento das Ciências Humanas e para a área da Educação, o que resultou em 96 estudos. Destes, foram selecionados dez (Quadro II – Apêndice), os quais abordavam processos de transmissão de saberes presentes nas capoeiras e nos candomblés e seus processos educativos, bem como a vivência de crianças e jovens nessas comunidades.

Na BDBTD, ao fazer a busca cruzando as cinco palavras-chave, não foram identificados estudos. Esse resultado se manteve para as buscas combinadas com os termos “candomblé” “capoeira” E “educação decolonial”; “capoeira”, “educação decolonial” E “resistência”; “candomblé”, “educação decolonial” E “resistência”. Nas buscas com o cruzamento de “candomblé” E “educação decolonial”, “capoeira” E “educação decolonial” E “candomblé”, “capoeira” E “resistência”, foi possível identificar um estudo em cada uma. Com os termos “candomblé” E “resistência”, foram obtidos 26 estudos. A pesquisa com “capoeira” E “resistência” encontrou 45 resultados. Para o cruzamento de “capoeira” E “experiência”, houve 102 resultados, enquanto para “candomblé” E “experiência”, 90.

Muitas das produções encontradas na BDBDT já haviam sido identificadas no Portal Capes. Portanto, na BDBDT, foram selecionados trabalhos de outras áreas de conhecimento dentro das Ciências Humanas que contribuíssem para a discussão da problemática deste estudo. – por exemplo, Antropologia, Serviço Social e História.

Foram descartados da revisão estudos que discutiam o preconceito religioso sofrido na escola e como esta se relaciona com crianças e adolescentes que frequentam os candomblés, os processos educativos presentes nos candomblés como forma de gerar novos subsídios para o ensino das histórias e culturas africana e afro-brasileira, projetos educacionais desenvolvidos dentro de comunidades de terreiro ou que tratavam da inserção da capoeira em espaços escolares. Os trabalhos selecionados (Quadro III – Apêndice), por sua vez, destacam a potência formativa das capoeiras e dos candomblés como práticas vivenciadas no cotidiano e que oferecem a seus participantes um vasto conhecimento afrodiaspórico.

Embora, como informado, em nenhuma das bases de dados a periodização tenha sido usada como critério de refinamento da busca, foi possível perceber que as defesas das dissertações e teses selecionadas para a revisão ocorreram de 2004 a 2019, ou seja, foram produzidas em um período fértil para discussões relacionadas à valorização das histórias e culturas afro-brasileiras e seus saberes, mobilizada pelo Parecer CNE 03/2004 (BRASIL, 2004).

Tendo como base, a literatura revisada, pude notar que os estudos reconhecem as capoeiras e os candomblés como práticas culturais e formativas pautadas em saberes e conhecimentos afrodiaspóricos, tangenciando, desse modo, a problemática desta pesquisa.

Porém, não foi identificada articulação com outras duas premissas que guiam o tema aqui estudado, a saber, a experiência de pertencimento a essas comunidades e o quanto participar dessas práticas produz subjetividades. Destaco, também, que não identifiquei, em nenhuma produção acadêmica, as comunidades das capoeiras e dos candomblés sendo tratadas juntas.

Ressalto que, apesar de englobar as capoeiras e os candomblés, este trabalho não é um estudo comparativo entre as duas práticas afrodiaspóricas investigadas nem pretende reduzi-las a uma só perspectiva e a uma só verdade. Tais comunidades são consideradas territórios de resistência e organização e tanto os candomblés quanto as capoeiras são analisados considerando-se as peculiaridades que cada um possui.

QUARTA ENCRUZILHADA

TRANÇANDO A PALHA EM NARRAÇÃO: O TRAJETO ESCOLHIDO, OS NARRADORES E AS PRODUÇÕES DE NARRATIVAS



Imagem 3: Elementos de proteção confeccionados com palha-da-costa
Fonte: registro meu (2023).

***Obaluaê* desobedece à mãe e é castigado com a varíola**

Obaluaê era um menino muito desobediente. Um dia, ele estava brincando perto de um lindo jardim repleto de pequenas flores brancas. Sua mãe lhe havia dito que ele não deveria pisar as flores, mas *Obaluaê* desobedeceu à sua mãe e pisou as flores de propósito. Ela não disse nada, mas quando *Obaluaê* deu-se conta, estava ficando com o corpo todo coberto por pequeninas flores brancas, que foram se transformando em pústulas, bolhas horríveis. *Obaluaê* ficou com muito medo. Gritava pedindo à sua mãe que o livrasse daquela peste, a varíola. A mãe de *Obaluaê* lhe disse que aquilo acontecera como castigo porque ele havia sido desobediente, mas ela iria ajudá-lo. Ela pegou um punhado de pipocas e jogou no corpo dele e, como por encanto, as feridas foram desaparecendo. *Obaluaê* saiu do jardim tão bom como quando havia entrado (PRANDI, 2001, p. 204).

Nanã teve seu primeiro filho, que foi *Omolu*. Como ele era doente, *Nanã* deixou ele ir embora. Colocou ele na beira do mar prá ele ir embora e falecer com isso. E aí, *Iemanjá* pegou e cuidou como filho dela. *Omolu* cresceu cheio de feridas, machucados, com doença na pele, e quando conheceu *Iansã*, que é *Oyá*, ele ganhou a proteção de palha dele. Ele é o rei (Narrativa tradicional recontada por EKÉDI IZABELLA, 2023).

Há uma narrativa tradicional *iorubá* que conta como *Obaluaê* contraiu varíola quando criança. *Ekédi Izabella*, uma das jovens narradoras deste estudo, também nos presenteia com uma narrativa sobre *Obaluaê*, segundo a qual, para esconder as marcas deixadas pela doença em seu corpo, ele se cobriu em abundância com palha-da-costa, o *xaxará*, transformado em seu símbolo, seu cetro, seu instrumento de cura. A palha-da-costa está diretamente relacionada à família de *Obaluaê*, sendo material ritualístico presente praticamente em todas as comunidades religiosas de matriz africana. Representa a eternidade, a ancestralidade e proteção de corpos contra a influência de espiritualidades capazes de causar desassossego, sendo fundamental na confecção de símbolos iniciáticos como o *contra-egun*, a *umbigueira*, o *mokan* e a *senzala*, os quais têm a função de blindar o corpo preparado durante os rituais iniciáticos nos candomblés.

Ao refletirem sobre outras formas de escritas e outras formas de narrativa, Marta Ferreira e Jackeline Rodrigues Mendes (2019) se utilizam do trançado da palha-da-costa que acontece dentro dos terreiros como um elemento narrativo que forma um texto, para além da escrita alfabética. Segundo as autoras, o corpo/texto informa uma infinidade de possibilidades de leitura a partir do trançado da palha.

Nos trançados da palha-da-costa dentro dos terreiros de religiosidade de matriz africana, aqui especificamente o candomblé, é onde se inicia todo o caminhar dos aprenderes de *axé*. A palha-da-costa trançada e enrolada no

braço pode ser lida das mais variadas formas e contextos a partir das demais leituras que vamos fazendo do corpo/texto que avistamos: se quem carrega o trançado no braço está com cabelo ou sem cabelo, de pano na cabeça ou sem pano, enfim. Existe uma infinidade de possibilidades de leituras a partir do trançado da palha-da-costa (FERREIRA; MENDES, 2019, p. 158).

Portanto, a palha é um elemento importantíssimo na ritualística iniciática. Precisamos desembaraçá-la, escolher os melhores fios para começar o trançado. Nesta encruzilhada, escolho a palha e seu trançado firme para representar a forma, o modo como fui “trançando” esta pesquisa. Vou desembaraçando seus fios, apresentando o trançado, o caminho que me levou à opção pela *pesquisaformação* e pela abordagem da narrativa (auto)biográfica. Também conto como encontrei e selecionei os narradores, quem são eles e elas e como me utilizei do caráter da hermenêutica para a compreensão das narrativas.

Dentre as técnicas relacionadas à pesquisa qualitativa, as entrevistas narrativas ou narrativas biográficas, as quais se constituem em relatos orais acerca de experiências e histórias de vida, configuram-se como dispositivos privilegiados na produção de fontes orais (BRAGANÇA, 2018). Estando este estudo situado na abordagem qualitativa, a opção teórico-metodológica foi pela investigação narrativa (auto)biográfica. Nesta encruzilhada, apresento o percurso escolhido para atingir os objetivos delineados.

Ao destacar a importância da narrativa, Walter Benjamin (2012, p. 213) pontua que a arte de narrar está em vias de extinção, pois, em sua avaliação, feita já nas primeiras décadas do século XX, “[...] são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”. Para o autor, a natureza de uma verdadeira narrativa é sua utilidade, que pode, muitas vezes, consistir em um ensinamento moral, uma gestão prática ou também um provérbio ou norma de vida. “De qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte” (BENJAMIN, 2012, p. 216).

O movimento da pesquisa (auto)biográfica como método de investigação científica no Brasil no campo da Educação centrou-se, inicialmente, na área da formação de professores (PASSEGGI; SOUZA, 2017). Segundo Inês Ferreira de Souza Bragança (2018), o país recebeu influência das produções do professor português Antônio Nóvoa, difundidas nos anos de 1990, nas quais os professores eram os sujeitos do processo de produção do conhecimento a partir de suas narrativas e histórias. Outro ponto destacado pela autora é o fato de que, na mesma época, a pesquisa sobre a educação brasileira já mostrava interesse em trabalhos como os

desenvolvidos por Paulo Freire (1992, 1997), que, sem renunciar ao rigor metodológico, tinha a perspectiva de ouvir e valorizar a voz dos sujeitos. Denominada pesquisa-formação, esse tipo de abordagem metodológica adota dispositivos inseparáveis dos processos de pesquisa e formação ou pesquisa-ação-formação:

Se no modelo clássico, o objetivo é depreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa, na pesquisa-formação, destacam-se como objetivos a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar à curiosidade epistemológica e à constituição da consciência crítica. A pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não (fica) alheia a ela (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 15).

A partir dos anos 2000, emergiu uma tendência cada vez maior de estudos acadêmicos que recorriam aos métodos biográfico e autobiográfico para a produção de narrativas. Essa mudança é atribuída ao aumento de grupos de pesquisas, em diferentes universidades brasileiras, aplicando os métodos de investigação das histórias de vida e memoriais autobiográficos (PASSEGGI; SOUZA, 2017). Para Christine Delory-Momberger (2012), o projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se em uma das questões centrais da antropologia social, a constituição individual, ou seja, como os indivíduos se tornam indivíduos. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa biográfica, na visão da autora, é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no espaço social, mostrando como se dão suas experiências. A pesquisa biográfica, portanto, visa a estudar os modos de constituição do indivíduo como ser social e singular.

Nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca –, o espaço da pesquisa biográfica consistiria, então, em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Em todas as fases da vida, as pessoas contam as experiências que vivem, apropriando-se de diferentes instrumentos (relatos orais, escritos, desenhos, gestos, imagens). Essa atitude de narrar, esse processo de *biografização*, não pode ser mudado, mas pode ser reinterpretado dentro de um novo contexto, de modo que podemos transformarmo-nos com ele.

Quando propus estudar a relação entre os percursos formativo-educativos e as experiências de pertencimento de integrantes de comunidades da capoeira e dos candomblés e, agregado a isso, expor minhas narrativas de experiências como mulher negra, de terreiro e professora, meu desejo foi ouvir pessoas desprestigiadas e subalternizadas pela sociedade dominante, apresentando os sujeitos em suas vozes e histórias, reinventando, como observa Bragança (2018, p. 67), “[...] modos de *vivernarrarpesquisarformar*”.

Para Bragança (2018, p. 68), o fato de narrar a vida – pela oralidade, escrita, imagem ou videografia – produz um movimento de (trans)formação de todo(a)s o(a)s envolvido(a)s na pesquisa, pois “[...] mobiliza processos reflexivos, conhecimentos e, assim, pesquisadores/as e sujeitos se formam em partilha, tendo como fios dessa formação as questões de estudo tematizadas”. As narrativas autobiográficas se enraízam nessa atitude fundamental do ser humano que é a ação de narrar, a qual, a partir de Roland Barthes, Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino Souza (2017, p. 9) consideram “[...] transcultural e transhistórica. [...] Sua universalidade está na origem de sua quase infinita diversidade: narrativas jurídicas, literárias, bíblicas, históricas, ficcionais, anedóticas, jornalísticas, midiáticas, infantis, românticas, ideológicas, políticas, digitais etc.”.

Ainda conforme Passeggi e Souza (2017, p. 9-10), os processos de *biografização*, privilegiados na pesquisa autobiográfica, “[...] têm o objetivo de compreender como os indivíduos se tornam quem são [...]”, constituindo-se “[...] em um ato performativo, pelo qual dizer é fazer, biografar-se é tornar-se outro para construir-se como um si mesmo”. Na perspectiva desses autores, biografar-se consiste não em algo meramente circunstancial, mas em uma atitude de individualização e socialização, na qual os indivíduos biografam e produzem narrativamente formas de existência para eles próprios e para os outros. Os autores apontam, ainda, para o “giro narrativo”, que “se insere num momento de grandes mutações sociais, em que as instituições tradicionais (família, igreja, escola, trabalho), perdendo a sua centralidade, remetem aos indivíduos à responsabilidade de encontrar por si mesmos meios de se instituir como sujeitos de direitos na sociedade” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10).

Portanto, a tentativa do movimento (auto)biográfico é recuperar a ausência do sujeito empírico, de carne e osso, focalizando a sua experiência.

Essa preferência pelo sujeito epistêmico, abstrato, objetivo, explica a resistência da pesquisa científica positivista à palavra da criança, da mulher, do transexual, de pessoas do campo, das ruas, das favelas, da floresta, em função da “pobreza” de seu pensamento, da “insuficiência” de seus modos de se expressar, de sua “pouca” idade, da “insignificância” de sua experiência. “Deficiências” assim categorizadas em função de critérios positivistas, coloniais, que desqualificam a legitimidade da palavra de quem foge aos padrões de racionalidade do adulto, de sexo masculino, branco, letrado (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

Ao priorizar o humano, as narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento que

[...] Emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

Neste estudo, a partir dessa perspectiva *teóricaepistemopolítica*, inicialmente, lideranças das comunidades de capoeiras e candomblés foram ouvidas, de modo a sistematizarmos o entendimento do termo resistência a partir de suas memórias. Ouvir dessas pessoas seu entendimento sobre esse conceito a partir da narrativa de suas experiências é uma opção decolonial, pois contrapõe-se aos critérios positivistas e coloniais de produzir conhecimento. Além disso, configura-se como um movimento que favorece a potencialidade formadora da pesquisa (auto)biográfica.

Nesse processo, foi utilizada a entrevista biográfica, a qual, conforme discorre Delory-Momberger (2012, p. 526), tem um diferencial em relação a outros tipos de entrevistas, pelo fato de a fala obtida por meio desse dispositivo metodológico ser

[...] atravessada pela história, pelo social, pelo político, [...] em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica, que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade.

Delory-Momberger (2012, p. 526) pontua, ainda, que, independentemente do campo de estudo, a finalidade da entrevista é ouvir “[...] a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência”, sendo o paradoxo desse dispositivo “[...] apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência”. “Quem entrevista quem na pesquisa na

entrevista da pesquisa biográfica?” Essa pergunta, feita por Delory-Momberger (2012, p. 527), mostra-nos o duplo espaço da pesquisa biográfica, ao agir sobre cada um dos envolvidos: o(a) entrevistado(a), como entrevistador(a) de si mesmo(a), e o(a) entrevistador(a), criando as condições de compreender o trabalho do(a) entrevistado(a) sobre si.

Participaram desta pesquisa nove narradores, dentre os quais também me incluo. A escolha dos oito narradores se deu em duas etapas. Na primeira, a partir de referências do meu círculo pessoal, busquei identificar lideranças negras de comunidades de capoeiras e de candomblés da região de Campinas. A intenção era equilibrar as presenças feminina e masculina e também a participação das comunidades. Todavia, duas sacerdotisas de candomblés às quais eu tinha acesso (duas mulheres de grande destaque na região de Campinas) não puderam participar, pois, infelizmente, por problemas de saúde, ambas foram recolhidas para o *Orum* em 2021. Cheguei até a fazer contato com uma dessas sacerdotisas por meio de sua *Iyakekerê* (Mãe Pequena¹³), que informou sobre seu debilitado estado de saúde e a impossibilidade, portanto, de ela contribuir com este estudo, vindo a falecer em meados de 2021. A outra sacerdotisa, bastante influente, foi mais uma vítima da Covid-19 no Brasil. Em meados de 2022, entretanto, tive acesso, por meio de meus contatos pessoais à *Iyakekerê* que ficou responsável, juntamente com seu sobrinho, por seu *Ilê* e esta aceitou participar do estudo. No que diz respeito à participação de mulheres vinculadas às capoeiras, à época que antecedeu os preparos para os caminhos da pesquisa, as mestras de capoeira na região de Campinas não eram negras, o que não me permitiria atender ao objetivo de compreender a noção de (re)existência negra.

Assim, como representação das lideranças, participaram da pesquisa três mestres de capoeira, que, além do critério de conveniência, foram selecionados por serem mestres com pelo menos 20 anos de trajetória, e uma Mãe Pequena de uma casa de candomblé, que também atendeu ao critério de estar à frente de um terreiro por mais de 20 anos. A seguir, apresento uma breve caracterização dessas quatro lideranças. Antes, porém, um ponto importante a ressaltar é que, embora tanto no Termo de Consentimento Livre Esclarecido¹⁴ quanto no início dos encontros narrativos com cada um(a) tenha sido dada a informação de que poderiam escolher

¹³ *Yakekerê*, também conhecida como Mãe Pequena, é a segunda pessoa na hierarquia de uma casa de Candomblés. É de grande confiança do *babalorixá* ou *iyalorixá*, como se ocupasse o cargo de vice-líder.

¹⁴ O projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa em Ciências Humanas/UNICAMP foi identificado pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 29240020.4.0000.8142

um nome fictício e, assim, preservar suas identidades, todo(a)s optaram por usar os nomes pelos quais são conhecido(a)s.

- a) **Mãe Eliana:** 58 anos, *Iyakekerê do Ilé Asè Omò Oya Badan Odé Ibo*, Hortolândia (SP), iniciada aos 17 anos.
- b) **Mestre Tuim:** 50 anos, *Capoeira Crescer Gingando*, Campinas (SP), iniciado aos 9 anos.
- c) **Mestre Topete:** 51 anos, *Escola de Capoeira Angola Resistência*, Campinas (SP), iniciado aos 13 anos.
- d) **Mestre Formiga:** 43 anos, *Escola de Capoeira do Instituto Brasileiro de Esporte, Cultura e Arte (Ibeca)*, Campinas (SP), iniciado aos 9 anos.

Quanto aos mestres, seus apelidos foram recebidos com base em alguma de suas características, no momento da primeira graduação, a qual, dentro da comunidade, também é conhecido como batismo. Tal prática de identificação tem a ver com o período em que a capoeira era considerada uma atividade ilegal no Brasil (1890-1936), de modo que os capoeiras, para preservar suas identidades e evitar problemas com a polícia, utilizavam apelidos como codinome.

Importante dizer que os mestres fizeram, em algum momento, parte da minha experiência pessoal. Mestre Tuim é um amigo dos tempos da juventude. Mestre Formiga, conheci por meio de uma breve incursão, em 2019, em aulas de capoeira de um núcleo da Escola de Capoeira do Ibeca, a convite da orientadora deste estudo. Mestre Topete, por sua vez, conheci em eventos também ocorridos em 2019, promovidos pela ECAR. Encontrei-o pela primeira vez no 10º Encontro das Culturas, que aconteceu de 06 a 08 de setembro daquele ano e reuniu capoeiras de diferentes escolas de capoeira de Campinas e região. Tivemos novo contato no evento *SeguraAngola Yayá*, que contou com a participação especial de mulheres capoeiras, realizado de 11 e 13 de outubro, também de 2019, em Campinas.

Já Mãe Eliana, conheci-a pessoalmente em uma tarde de setembro de 2022, quando se deu nosso primeiro encontro, que aconteceu em seu barracão, situado no Jardim Adelaide, na cidade de Hortolândia (SP). Naquele encontro, ela estava acompanhada de Pai Rodrigo, *ogã* do terreiro, e, em nossa conversa, limitei-me a apresentar o tema e os objetivos da pesquisa. Voltei mais duas vezes para a gravação da narrativa e, depois, para fazer com ela a leitura da

transcrição. Também fui ao no terreiro assistir a uma festa de caboclo, realizada em uma manhã de domingo de janeiro de 2023, e participei de uma festa em homenagem a seu Zé Pilintra, em julho do mesmo ano.

A pesquisa também contou com a participação de jovens, identificado(a)s a partir de minha rede pessoal e por indicação das lideranças incluídas no estudo, os quais foram acessados em uma segunda etapa da produção de narrativas. Para incluí-lo(a)s, estabeleci os seguintes critérios: a princípio, ele(a)s deveriam ter de 12 a 18 anos, mas, com a dificuldade de encontrar jovens nessa faixa, a idade foi ampliada, de modo que três deles estavam com mais de 20 anos, o que, no entanto, não interferiu no alcance dos objetivos da pesquisa. Outro critério foi que a iniciação no grupo de candomblé ou capoeira tivesse ocorrido pelo menos sete anos antes do momento do processo de produção e compreensão do narrado.

Nas duas comunidades, ser iniciado assume significados distintos: nas capoeiras, quando iniciada, significa que a pessoa tem uma graduação, ou seja, não é iniciante. Também envolve participar de um ritual de iniciação, o já mencionado batizado, que ocorre em uma roda de capoeira para a qual a comunidade da capoeira, amigos e familiares são convidados. Nos candomblés, a iniciação significa renascer, recolher-se no terreiro e passar por rituais de agradecimento e purificação que duram alguns dias.

Com base nisso, foram selecionados duas jovens e dois jovens, os quais, tal como as lideranças, também preferiram que sua identificação se desse com os nomes pelos quais são conhecidos dentro das comunidades. Apresento, a seguir, uma breve caracterização de cada um.

- a) **Isabela:** 19 anos, *Capoeira Crescer Gingando*, Campinas (SP), iniciada, provavelmente, aos 3 anos.
- b) **Morcego:** 25 anos, *Escola de Capoeira Ibeca*, Campinas (SP), iniciado aos 16 anos.
- c) **Mariel:** 24 anos, *Escola de Capoeira Angola Resistência*, Núcleo do Contra-Mestre Léo, Hortolândia (SP), iniciado aos 7 anos.
- d) **Ekédi Izabella:** 21 anos, *Ilé Asè Omò Oya Badan Odé Ibo*, Hortolândia (SP), confirmada aos 8 anos.

Sendo assim, nesta pesquisa, a figura das mulheres estará representada pela minha autobiografia, pela narrativa de Mãe Pequena Eliana e pela narrativa de duas jovens: uma capoeira e uma candomblecista.

Por meio do aplicativo *WhatsApp*, fiz o primeiro contato com cada participante para lhes contar sobre o projeto da pesquisa. Diante do aceite de participação no estudo, combinamos os detalhes dos nossos encontros. Nas narrativas orais, as lideranças contaram suas experiências e o que tinham a dizer sobre o termo resistência, enquanto com os jovens a produção de narrativas enfocou os processos de formação educacional nas duas comunidades de tradição afro-brasileira, em articulação com os processos de subjetivação, memória e práticas ali realizadas. A produção de narrativas foi prevista para ocorrer em dois encontros com cada participante, ciclo integralmente cumprido com os narradores e narradoras da pesquisa, exceto com o capoeira Morcego, com quem tive apenas um encontro.

Para fazer referência aos momentos em que as narrativas deste estudo foram produzidas, uso o termo *entrevistas conversas*, nomenclatura que se fundamenta em Bragança (2021). Ao discorrer sobre como se deram os encontros entre as professoras de sua pesquisa de doutorado, a qual deu origem à tese “Histórias de vida e formação de professores: diálogo entre Brasil e Portugal”, Bragança (2021) destaca que, apesar do formato de entrevistas com a mediação de um roteiro previamente elaborado, o que ocorreu foi um encontro permeado de narrativa e escuta, um encontro narrativo. Nesse contexto, a clássica palavra-conceito *entrevista* passou a não ser suficiente para os estudos de seu grupo de pesquisa – Grupo Interinstitucional de Pesquisafomação Polifonia, vinculado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da Faculdade de Educação da Unicamp –, afinal, toda a experiência que vivemos quando nos encontramos para narrar a vida não cabe em uma entrevista. Nesse sentido, juntou-se ao termo *entrevistas* a palavra *conversas*, pois as narrativas emergem do encontro, da conversa, dessa experiência tão comum em nosso cotidiano.

Nesta pesquisa, as *entrevistas conversas* com as lideranças foram mediadas por duas perguntas previamente preparadas:

- a) Para você, o que é resistência negra?
- b) Como acontece a resistência negra hoje em dia?

Outros tópicos que apareciam ao longo da conversa também contribuíram para trazer à tona as experiências pela narrativa.

Para *sulear* as *entrevistasconversas* com os jovens, preparei cinco questões:

- a) Me conte sobre você, sobre a sua história.
- b) Como você chegou à comunidade e/ou ao grupo.
- c) O que fez você ficar? O que te envolveu?
- d) O que você identifica como aprendizado importante e significativo na comunidade?
- e) O que você identifica como aprendizado importante e significativo na comunidade para a pessoa que você se tornou?

Todas as *entrevistasconversas* com as lideranças aconteceram nas comunidades, de outubro de 2021 a janeiro de 2023. Por isso, a produção de narrativas encontrou dificuldades inerentes ao contexto da pandemia. Para os adultos, a vacinação chegou primeiro e, então, tivemos a felicidade de viver um período em que a situação parecia sinalizar uma volta à normalidade, em decorrência da queda no número de mortos e infectados observada no país e no mundo. Somente após todos estarem com o ciclo vacinal completo, as *entrevistasconversas* puderam ser feitas presencialmente, sendo realizadas nas respectivas comunidades.

Aguardei também a imunização completa dos jovens, mas quando isso aconteceu, na transição de 2021 para 2022, uma nova variante do coronavírus (Sars-COV-2) e um surto de gripe causado pela influenza H3N2 agravou novamente a situação. Dois deles ficaram doentes na semana em que havíamos agendado nossos encontros. No início de 2022, realizei *entrevistasconversas* com os capoeiras Isabela e Morcego. Em 2023, ocorreram os encontros com a *Ekédi* Izabella e o capoeira Mariel, ambos de Hortolândia.

Obtida a autorização de todo(a)s o(a)s participantes, as *entrevistasconversas* foram registradas com uso de gravador, com a finalidade de preservar a autenticidade dos relatos, transcritos por mim na íntegra. No segundo encontro, o material resultante foi retomado, considerando que uma pesquisa é produzida na partilha, em um movimento dialógico (BRAGANÇA, 2018) “auto”, “hétero” e “ecoformativo” (PINEAU, 2010). A leitura da transcrição no segundo encontro possibilitou revisões e/ou complementações.

No caso da capoeira Isabela, no retorno para darmos continuidade às *entrevistas conversas*, solicitei que levasse um objeto ou fotografia para ajudar com as narrativas, uma vez que, segundo ela, não se lembrava de muitos detalhes de sua vivência no grupo.

Quando comecei a ler as histórias narradas, fui fazendo relações com contextos históricos, sociais e políticos, levantando questionamentos e criando alguns enredos. Nesse processo, lanço mão da compreensão de caráter hermenêutico. Ao nos debruçarmos sobre as fontes narrativas, a hermenêutica, segundo Joelson Morais e Inês Ferreira de Souza Bragança (2021), leva-nos a um outro modo de compreensão e reflexão do conhecimento científico, construído nas experiências cotidianas do vivido e na composição desse experienciar. Para os autores, os movimentos de compreensão interpretativa se dão na enunciação, na composição e na leitura, o que faz com que todos os participantes se envolvam.

Tal perspectiva, de situar a compreensão interpretativa, consiste em um modo privilegiado de dialogar horizontalmente com os sujeitos com os quais pensamos as ações, praticamos o cotidiano e refletimos os tempos e espaços da experiência, em articulação com os movimentos que se produzem em interpelações produtoras de sentidos e significações as mais diversas que se compõem coletivamente entre um e outro: pesquisadores e participantes da pesquisa (MORAIS; BRAGANÇA, 2021, p. 11).

Em consonância com tais autores, a interpretação hermenêutica implica uma tomada de posição do que é possível enxergar e perceber nas narrativas, já que as fontes podem nos dar inúmeras possibilidades de compreensão da experiência do vivido, trazendo-nos outras tessituras (MORAIS; BRAGANÇA, 2021).

Como sublinha Patrícia Hill Collins (2019), para dialogar de forma bem fundamentada com outras pessoas, é preciso que cada um de nós aprenda a escrever sua própria história, pois as elites acadêmicas cultas costumam dizer que são as únicas qualificadas para produzir teoria. Para a autora, a produção de conhecimento coletivo serve ao propósito de estarmos centrados nas nossas próprias experiências para, frente a um contexto mais amplo, lutar pela justiça social. É, portanto, o que pretendo após o relato de cada narrador deste estudo.

QUINTA ENCRUZILHADA*IYALODÊS E NOÇÃO DE RESISTÊNCIA: EXISTIR PARA RESISTIR***Vozes-Mulheres**

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

Conceição Evaristo

Conforme dito, nos territórios-terreiros, com uma percepção de mundo em que a ancestralidade é o elo dinamizador, passado, presente e futuro estão misturados, são simultâneos e estão entrelaçados. Não existe um começo, um meio, um fim. É no presente que cultuamos e reverenciamos nossa ancestralidade, que nos remete ao passado, para um porvir melhor. Assim como as encruzilhadas, o tempo no terreiro não é linear, muito menos seus caminhos.

Ao buscar compreender como o samba de pareia entrecruza com o currículo de uma escola sediada em uma Comunidade Remanescente de Quilombo Mussuca situada em Sergipe, Evanilson Tavares França (2021) afirma que as práticas de matriz africana são encruzilhamentos, atravessamentos de sujeitos e corpos que vão se constituindo nos encontros de uns com os outros; zona de (re)invenção, de produção, do novo; territórios de devir, de potência e possibilidades. É para os territórios-terreiros que olhamos para o passado, a fim de adquirir sabedoria e conhecimento para caminharmos em direção ao futuro.

Desse modo, a noção de resistência que busco compreender faz parte desse tempo que não é linear e começa nos mais de 500 anos de luta pela sobrevivência das populações africanas, afrodiaspóricas, indígenas e terceiromundistas. Está inscrito na história de vida de mulheres negras como Tereza de Benguela, Dandara, Luiza Mahin, Maria Felipa, Mãe Beata de *Yemonjá*, Carolina Maria de Jesus, Laudelina de Campos Melo, Beatriz Nascimento, Benedita da Silva, Marielle Franco, Regina Maria Semião, Ana Semião de Lima, Conceição Evaristo e tantas outras que lutaram e lutam por sua sobrevivência e toda forma de opressão.

Essas mulheres negras dão suas vidas por causa da luta e sobrevivência de um povo, como no recente assassinato da liderança quilombola Maria Bernadete Pacífico, em Simões Filho (BA), em meados de agosto de 2023 (BRASIL, 2023). No exato momento em que escrevia sobre a existência das lideranças e suas formas de resistência frente a uma sociedade colonial, racista, machista e sexista, mais uma mulher negra tinha sua vida interrompida de forma violenta e cruel. Como assim, ceifar uma história de luta coletiva por conta do machismo, do racismo religioso, da especulação imobiliária sobre territórios quilombolas? Mãe Bernadete havia avisado e pedido socorro ao Estado, que, mais uma vez, falhou com nosso povo.

Essas e tantas histórias impeliram-me a pensar sobre a noção de resistência a partir da vida das mulheres, sobretudo, das mulheres negras. Nos encontros narrativos com as lideranças,

o disparador das *entrevistas conversas* foi estabelecido com a finalidade de que elas discorressem sobre resistência. E foi a partir das matriarcas, das mulheres que exerceram o papel de base e lideranças em suas vidas e famílias que o processo de *biografização* foi sendo trançado e o contorno da discussão, desenhado, ganhando relevo os desafios, existências, lutas e realidades dessas mulheres.

Para falar sobre a existência e resistência de mulheres colonizadas, dialogamos nessa encruzilhada com a socióloga María Lugones (2008, 2014), que amplia a discussão sobre o conceito de colonialidade ao discutir a colonialidade de gênero, ideia que intersecciona raça, classe, gênero e sexualidade como eixo central da violência sofrida por mulheres negras e não brancas (as “mulheres de cor”), as principais vítimas da colonialidade do poder. Conforme a autora, o capitalismo eurocêntrico colonial/moderno introduziu mudanças na estrutura social dos povos colonizados por meio de processos permeados pela macabra desumanização do ser. Diferenças de gênero foram introduzidas onde antes não havia nenhuma para a constituição e organização do sistema capitalista eurocêntrico que se impôs sobre o globo.

No processo de colonização, os homens brancos burgueses eram a figura universal do humano (FANON, 2008), fato decisivo para a imposição das estruturas de gênero às mulheres colonizadas. O homem europeu era a medida de todas as coisas; as mulheres não existiam.

O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações [...] (LUGONES, 2014, p. 936).

O homem branco europeu burguês, nessa lógica, tornou-se a marca universal de humanidade, ferramenta normativa para julgar e condenar as pessoas colonizadas por sua diferença. Estas eram vistas como seres bestiais, promíscuos, pecaminosos, aberrações da forma perfeita do ser humano, necessitando serem salvos pela missão europeia civilizatória, a qual

[...] era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (por exemplo, alimentando cachorros com pessoas vivas e fazendo algibeiras e chapéus das vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas). A missão civilizatória usou a dicotomia hierárquica de gênero como avaliação, mesmo que o objetivo do juízo normativo não fosse alcançar a generização dicotomizada dos/as colonizados/as. Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial. A dificuldade de

imaginar isso como meta pode ser vista nitidamente quando percebemos que a transformação dos/as colonizados/as em homens e mulheres teria sido uma transformação não em identidade, mas em natureza. E colocar os/as colonizados/as contra si próprios/as estava incluído nesse repertório de justificações dos abusos da missão civilizatória. A confissão cristã, o pecado e a divisão maniqueísta entre o bem e o mal serviam para marcar a sexualidade feminina como maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás, às vezes como possuídas por Satanás (LUGONES, 2014, p. 938).

A modernidade colonial estabeleceu hierarquia entre “humanos” e povos originários e escravizados, considerados selvagens. Autorizava, assim, a submissão dos não humanos a toda e qualquer forma de violência. Hierarquizou, ainda, homens e mulheres. Lutando em um mundo no qual as desigualdades sociais são mais duras para as mulheres, que interseccionam raça e gênero, mulheres negras foram as primeiras a serem mencionadas nas narrativas de três lideranças ao discorrerem sobre resistência, conforme notamos nos trechos a seguir.

A minha mãe era uma pessoa muito forte. Ela era a segunda filha, a primeira filha mulher e tinha mais 17 homens. Meu avô trabalhava de colocar aquelas calçadas em Salvador, aquelas pedras. Minha avó fazia cerâmica marajoara, fazia renda de almofada prá vender, fazia cerâmica, panela prá vender, prá ajudar nas despesas da casa, lavava roupa prá fora, e minha mãe, com 7 anos, teve que aprender a cozinhar. Então, ela foi muito forte. Ela foi crescendo, tinha vontade de ter as coisas e percebia que os dois (os pais) não tinham condições de bancar tudo prá todos. Então, veio uma família do Rio de Janeiro procurando uma mocinha prá trabalhar na casa e minha mãe foi. (*IYAKEKERÊ ELIANA, 2022*)

Mãe Eliana conta que sua mãe, a segunda filha de um total de 17 irmãos homens, nascida em uma família pobre em Salvador (BA), quando pequena, dedicava-se aos afazeres domésticos e cuidava dos irmãos mais novos. Ainda criança, esta mulher veio para o Sudeste com uma família que procurava uma “mocinha” para trabalhar em sua residência. Mãe Eliana não mencionou se essa família era negra ou branca, mas é pouco provável que uma família negra estivesse à procura de alguém para trabalhar em sua casa. Será que essa proposta teria chegado, se aquela menina fosse filha de um casal branco? Outro ponto a se pensar é que, apesar de ser uma família numerosa, com muitos filhos homens, foi a filha mulher que ainda jovem saiu de casa e se mudou para outra região, outro estado, a fim de trabalhar como doméstica.

Essa história, que poderia ser alarmante para os dias de hoje, é semelhante à história da minha mãe. Com pouco mais de 7 anos, após a morte de seus pais e sendo cuidada por um irmão mais velho, ela saiu de Passos (MG) com uma “madrinha” para se tornar trabalhadora doméstica no Rio de Janeiro e em São Paulo. Toda vez que minha mãe conta essa história, fico

indignada com a forma cruel como a sociedade patriarcal e racista definiu papéis sociais para as meninas e mulheres negras.

Povos vindos da África eram levados diretamente para feira de escravos, lugar de leilão no qual famílias eram separadas, muitas vezes, para sempre. Essa herança colonial, de separação das famílias como animais, persistiu até pouco tempo, como podemos ver nas histórias de jovens meninas negras como a mãe de Mãe Eliana, separadas de suas famílias para servirem às famílias brancas. Como uma forma velada de escravização, essas meninas – que, por estarem em idade escolar, deveriam estar brincando de forma descompromissada –, longe de suas famílias, tinham a tarefa de cuidar da roupa, da comida, da casa como se o trabalho doméstico, o servir uma família inteira, fosse o destino natural para elas.

O trabalho doméstico foi, por muito tempo, a fonte de renda com a qual grande parte das mulheres negras cuidaram de si e de seus filhos.

Minha mãe, Dona Rosária, trabalhava como doméstica, meu tio Carlos era funcionário da prefeitura. Minha vó Antônia que ficava comigo e minhas irmãs, Lilia e Adriana... (MESTRE TUIM, 2021)

Para existir e resistir, essas mulheres tinham que se separar de seus filhos por um período de tempo, como aconteceu ao Mestre Tuim e sua mãe, que o deixou sob os cuidados de sua avó para que pudesse trabalhar. Para Mestre Formiga, por sua vez, a separação em relação à mãe perdurou por um tempo mais longo.

Minha mãe me teve com 14 anos. Ela ainda era uma criança... 15 anos com uma criança debaixo do braço, tendo que enfrentar o mundo... Não é fácil! Como eu falei, meu avô herdou algumas coisas do passado e essa herança fez com que ele entendesse que uma filha com 15 anos com um bebê debaixo do braço tem que ir prá fora de casa. Então, ele acabou mandando ela prá rua. Eu fui obrigado a ser criado na rua, porque a minha mãe tinha que trabalhar. Teve uma época que ela teve até que me doar, por um certo tempo, prá uma família, prá ela poder trabalhar. Porque, naquela época, os jovens trabalhavam mais cedo. Daí ela foi trabalhar de faxineira em uma casa e, prá poder trabalhar nessa casa, tinha que morar no serviço de segunda a sexta. Então, de segunda a sexta-feira, ela ficava no trabalho e eu ficava na casa dessa mulher que eu não sei o nome dela. Não tive a chance de conhecê-la depois que teve essa divisão. Como foi essa divisão? Minha mãe trabalhou três anos como faxineira nessa casa. Quando ela fez 18 anos, ela prestou (concurso) prá ser auxiliar de saúde e ela acabou entrando na vaga, no posto de saúde do bairro Jardim Ipaussurama, que era onde a gente morava. E daí ela começou a ser auxiliar de enfermagem nesse posto de saúde. Ela começou a ter um salário melhor, me pegou de volta nessa casa. Já tinha um trabalho que conseguia pagar um

aluguel, conseguia me sustentar e a partir daí eu comecei a morar com ela novamente. Então, isso já é uma resistência. (MESTRE FORMIGA, 2022)

Para a filósofa Helena Theodoro (1985, p. 141), a própria história da sociedade brasileira é suficiente para entendermos os espaços e papéis atribuídos às mulheres negras:

Desde os tempos da escravidão, a mucama, a criada dos sobrados, eram negras e mestiças. Eram funções consideradas vis para a mulher branca. Como escrava, a mulher negra foi o grande esteio da mulher branca, pois além de levar os recados amorosos da sinhá, criou nas casas condições de vida amena, fácil e até mesmo ociosa para as mulheres brancas. Cozinhas, lavava, passava a ferro, esfregava de joelho o chão das salas e dos quartos, cuidava dos filhos e satisfazia às exigências do senhor. Tinha seus próprios filhos, na maior parte das vezes, resultados de contatos com os senhores. Contribuía eficazmente para o desenvolvimento ameno das famílias dos brancos e da economia do país, trabalhando também na lavoura, sem esperar ou julgar-se credora de nenhuma compensação.

Após a abolição, o homem negro não teve acesso a condições de trabalho para o sustento de sua família, sendo a mulher negra o amparo, o elemento estruturante das comunidades negras. Ela saiu das senzalas para os cortiços e, para sobreviver, executava os mesmos trabalhos que desempenhava nas fazendas, dedicando-se às casas e cozinhas das famílias ricas. Essa nova dinâmica

Duplicou, centuplicou seu trabalho físico e teve de encontrar energias, consciente ou inconscientemente, para enfrentar todo um complexo de situações novas. Passou a servir à patroa ao invés da sinhá, a ser perseguida pelos patrões, ao invés do senhor. Contribuiu, com a humildade de seus serviços, para a emancipação da mulher branca (THEODORO, 1985, p. 142).

O empobrecimento das famílias abastadas levou as mulheres de classe média aos bancos escolares e ao mercado de trabalho. E mais uma vez, e até os dias de hoje, são as mulheres negras, desempenhando as tarefas domésticas, as vigas que sustentaram a emancipação das mulheres brancas. Desse modo, a mulher negra é duplamente subalternizada: pelo gênero e pela raça. São, assim, as mais exploradas, ocupando os mais baixos estratos sociais e sustentando suas famílias sozinhas, na maior parte das vezes. Para Theodoro (1996), as mulheres negras são o segmento mais atingido pela violência do preconceito.

Ao tratar sobre a situação da mulher negra no mercado de trabalho, Beatriz Nascimento (2018) também afirma que a herança escravocrata da sociedade brasileira tem papel fundamental para que mulheres negras continuem na posição mais baixa da hierarquia social.

A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas e que permaneça como trabalhadora nas rurais. Podemos acrescentar, no entanto, ao que expusemos acima que a estas sobrevivências ou resíduos do escravagismo, se superpõem os mecanismos atuais de manutenção de privilégios por parte do grupo dominante (NASCIMENTO, 2018, p. 82).

Tanto Nascimento (2018) quanto Theodoro (1996) destacam como o cruzamento das condições impostas pelo racismo, capitalismo e o cisheteropatriarcado se sobrepõem, discriminam e produzem experiências de violência contra as mulheres negras. Diante disso, a mulher negra não tem outra arma, a não ser sua própria existência, sua experiência e crença na vida, no poder de realização e em seu *axé*, tendo papel fundamental na criação de estratégias de resistência e de sobrevivência (THEODORO, 1985).

Os territórios de matriz africana, entretanto, não estão descolados da colonialidade do poder e da colonialidade de gênero ainda presentes na sociedade brasileira. Nesses espaços, as mulheres negras também são invisibilizadas, tratadas de forma diferenciada, sofrendo preconceitos e discriminações. Ao contar sobre uma de suas obrigações, a *Iyakekerê* lembrou do fato de que um homem branco que estava no mesmo barco¹⁵ que ela tinha privilégios:

Eu comecei a ver umas coisas... O rapaz branco, que tinha dinheiro, tomava banho quente com *Dove* e a gente tomava banho com água fria e sabão da costa. (*IYAKEKERÊ ELIANA*, 2022)

Nos rituais religiosos de matriz africana, o banho com sabão da costa, produzido com ervas, sementes, óleos e outros ingredientes, serve para limpeza espiritual, quebrar energias ruins e atrair boa sorte e prosperidade. Portanto, quem estava em vantagem eram as pessoas que estavam usando o sabão da costa. Mas o homem a que se refere Mãe Eliana, branco e com mais poder aquisitivo, estava sendo tratado com diferença, tomando banho com o sabonete que lhe convinha e, talvez, tendo privilégios por seu *status* social. Esse trecho nos mostra como comunidades de terreiro ainda estão presas à lógica patriarcal, racista e capitalista. Mesmo sendo uma experiência particular de Mãe Eliana, sabemos que esses territórios reproduzem

¹⁵ Dizemos barco para um grupo de pessoas que, todas ao mesmo tempo, vão se recolher para suas obrigações espirituais em terreiros de candomblés.

ações e comportamentos de uma sociedade marcada pelo passado colonial. Homens ainda são tratados com grande diferença desde muito pequenos: são servidos, podem se dar ao luxo de descansar, mesmo havendo uma quantidade enorme de trabalhos para serem realizados, raramente estão nas cozinhas, mesmo que para fazer a comida das divindades.

Os homens que encontramos nas cozinhas das casas de *axé*, principalmente, certamente estão “predestinados” a se tornar *babalorixás* e, por isso necessitam, utilizando-me das expressões do *babalorixá* Sidnei Nogueira (2023), ver-fazer, saber-fazer, fazer para fazer. Homens estão sempre ligados à ritualística; mulheres, e principalmente as mulheres negras, aos serviços relacionados ao cuidado (lavar, limpar e cozinhar). Em síntese, mesmo com o protagonismo e destaque das mulheres dentro das comunidades, o machismo e o sexismo se fazem presentes nesses territórios, vistos como potências para a problematização da colonialidade do poder, do ser e do saber, mas que, em si, podem oprimir, pois os efeitos do colonialismo permanecem vivos, já que sua operação segue ativa nas relações sociais.

Mulheres negras, em seus diferentes campos de existência e atuação, são as grandes resistências de uma sociedade marcada pelo racismo, pelo sexismo e pelo capitalismo. Em suas casas, seus locais de trabalho, dentro das comunidades, nos sindicatos, movimentos sociais, nas favelas, mesmo exploradas e subalternizadas, essas mulheres se põem em confronto por meio de seus corpos e mentes, contra as desigualdades, privilégios e dominação, tornando-se pilares de uma sociedade que insiste em invisibilizá-las, apagá-las e relegá-las a um estado de não existência.

Ao analisar a ação política de mulheres negras na América Latina e Caribe, Jurema Werneck (2005) reconhece que o exercício de liderança e responsabilidade feminina sobre questões religiosas, culturais e políticas é antigo e antecede a história do colonialismo europeu da África. A autora elege o cargo de *iyalodê*, autoridade poderosa do panteão iorubano, para ilustrar que nossa força política em prol do coletivo vem de longe, como nos apresenta uma narrativa *iorubá* contada e recontada em comunidades de candomblés *Ketu* no Brasil, que revela a dimensão ativista de *Oxum*.

***Oxum* leva *ebó* ao *Orun* e salva a Terra da seca**

Uma vez *Olodumare* quis castigar os homens. Então levou as águas da Terra para o Céu. A terra tornou-se infecunda. Homens e animais sucumbiam pela sede. *Ifá* foi consultado. Foi dito que se fizesse um *ebó*. Com bolos, ovos, linha

preta e linha branca, com uma agulha e com um galo. *Oxum* encarregou-se de levar o *ebó* ao Céu. No caminho *Oxum* encontrou *Exu* e ofereceu-lhe os fios e a agulha. Em seguida encontrou *Obatalá* e entregou-lhes os ovos. *Obatalá* ensinou-lhe o caminho da porta do Céu. Lá chegando, *Oxum* encontrou um grupo de crianças e repartiu entre elas os bolos que levava. *Olodumare* viu tudo aquilo e se comoveu. *Olodumare* devolveu à Terra a água retida no Céu e tudo voltou a prosperar (PRANDI, 2001, p. 339).

Outra narrativa mostra mais uma ação de ativismo de *Oxum*, desta vez, para salvar seu território na iminência de uma invasão.

Oxum faz ebó e mata os invasores do seu reino

Oxum era a rainha de um grande e rico território. Um dia seu reino foi invadido por um povo chamado *ioni*. Os invasores derrotaram as forças de *Oxum*. Para não ser aprisionada, *Oxum* teve que fugir na escuridão da noite. Do lugar onde se escondeu, mandou uma mensagem a seus súditos fiéis. Deveriam cozinhar um *ebó* de milhares de *abarás* e depositar o alimento nas margens de um rio, por onde passariam os conquistadores, que continuavam a guerra com outros povos. Quando os exércitos invasores passaram por aquele sítio, depararam com irresistíveis guloseimas. Estando os soldados cansados e famintos, os *abarás* do *ebó* de *Oxum* foram imediatamente devorados. Os *abarás* comidos pelos inimigos foram veneno mortal e todos os guerreiros *ionis* tiveram morte imediata. *Oxum* voltou a reinar e daí por diante, devido à vitória, tomou para si o nome do invasor derrotado e foi por todos chamada de *Oxum Ioni* (PRANDI, 2001, p. 343).

Segundo Werneck (2005), *Oxum* recebeu o título de *iyalodê primordial* e podemos entender que o motivo está relacionado a sua atuação política, sua bravura e sua responsabilidade estratégica, papel fundamental na transformação do destino de um coletivo inteiro, ou seja, sua luta não abarcava apenas os interesses das mulheres, mas estava relacionada a uma organização social como um todo.

Cabe ressaltar que o título de *iyalodê* não é um cargo atribuído apenas a mulheres, mas conferido em reconhecimento a uma junção de características como responsabilidade, bravura, senioridade em conjunto com o poder de realizar, como ilustrado nas narrativas apresentadas sobre *Oxum*. Ao apresentar modos de existência que criticam a lógica ocidental de hierarquizar e fixar papéis sociais, sobretudo o papel das mulheres, Oyèrónké (2021) chama a atenção para o cuidado que temos que ter com as distorções da tradução da história pré-colonial, que associa o cargo de *iyalodê* às mulheres:

O prefixo *iyá* (mãe) sugere uma fêmea. Mas também significa “mulher mais velha”; portanto, é uma indicação de idade adulta, senioridade e

consequentemente, responsabilidade e status. Assim, *Ìyálode* também pode ser traduzido como “anafêmea mais velha encarregada de assuntos públicos”. [...] A outra parte do título – *ode* (assuntos públicos) – vai além da pessoa, indicando que as responsabilidades do cargo abrangem um domínio muito mais amplo do que normalmente lhe é atribuído (OYÈRÓNKÉ, 2021, p. 170).

Segundo a autora, a distorção na tradução da história pré-colonial de povos *iorubás* associa o cargo da *iyalodê* apenas à feminilidade anatômica. Outra problematização levantada pela estudiosa é a redução da representação política desse cargo aos interesses das mulheres, separando-o dos interesses sociais, reduzindo seu significado e importância. Nesse sentido, relaciono o título de *iyalodê* com o papel desempenhado pelas lideranças deste estudo dentro de suas respectivas comunidades. Envolvidos com os desafios e tarefas das comunidades de terreiro das quais são responsáveis, essas pessoas garantem a transmissão de saberes e conhecimentos de referência afro-brasileira, tornando-se peças fundamentais para que os valores civilizatórios engendrados nos territórios-terreiros sejam praticados. Mas não é só isso... Há, também, uma preocupação, um cuidado com o outro na busca por uma vida melhor.

Mãe Eliana, *Iyákekerê* do *Ilê Àse Omo Oyá Bagan Odê Ibô* (Hortolândia, SP), é uma pessoa que cumpre os requisitos para ser reconhecida com o título de *iyalodê*. Uma *iyalodê* contemporânea, por sua capacidade de enfrentamento dos desafios sociais, por sua bravura, por sua responsabilidade com o coletivo do qual é parte. Mãe Eliana narra sua própria trajetória entrelaçada à história de vida das mulheres de sua família: sua mãe e sua falecida irmã, *Doné Eleonora*, ambas mulheres de terreiro, portadoras de grande *axé*, criaram possibilidades de transformação e mudança não só na vida de suas famílias, mas na vida e história de uma comunidade inteira.

Como no romance *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior, no qual uma das filhas de Zeca Chapéu Grande, um líder espiritual, tem a voz silenciada depois de uma perigosa curiosidade infantil e passa a ter sua irmã como intérprete, Mãe Eliana, em sua narrativa oral, conta não só episódios de sua vida, mas empresta sua voz para também narrar a história de sua irmã – que teve a vida precocemente interrompida pela Covid-19, em meados de 2021 – e de sua família. Assim como no romance, a narrativa de Mãe Eliana trata do protagonismo de mulheres negras, da força das religiões de matriz africana para o sentido da vida daqueles que delas participam, e dos problemas presentes nas relações raciais.

Mãe Eliana é a quarta dos cinco filhos de seus pais; eram dois homens e três mulheres. Ela nasceu na cidade-satélite do Gama, Brasília (DF), depois de uma transferência de serviço dos pais, que até então moravam no Rio de Janeiro. Ela conta que seu pai era pedreiro e alcoólatra e, por isso, a vida da mãe e de toda a família não era fácil.

Crescemos em um barraco. Minha mãe casou com meu pai e ela não sabia que ele era alcoólatra. Então, nós fomos crescendo com esse ritmo. Aquele homem que chega em casa, bêbado, todos os dias, briga, joga prato na mulher... Mas minha mãe foi sempre uma figura muito forte em nossas vidas, nunca apanhou do meu pai. Ele jogava o prato, ela desviava e deixava ele lá. Mas ela tinha preocupação com a gente. Ela falava: “Dá seis horas, vocês tomam banho. Se vocês perceberem que seu pai vai chegar, vocês deitam e fingem que estão dormindo. Para ele não bater, não maltratar”. Apesar que meu pai, são, era um padre. Era a pessoa melhor do mundo. Bebia um gole, virava. Ele foi viciado pelo pai, que tinha uma roça e levava eles de manhã prá trabalhar e, para aguentarem o frio, ele dava uma dose de cachaça. (IYAKEKERÊ ELIANA, 2022)

Como dito pela própria Mãe Eliana, sua mãe foi uma pessoa forte, pois, além de viver em uma moradia precária, cuidar dos cinco filhos e conviver com o vício do companheiro, trabalhava no hospital e, nos finais de semana, cozinhava para almoços, banquetes e jantares em casas de luxo da cidade.

Minha mãe fazia do trivial ao forno e fogão e era confeitadeira. Ela trabalhava no Hospital das Forças Armadas em Brasília a semana inteira, e no final de semana trabalhava para banquetes, almoços, jantares [...] e a gente ajudava. Todos os cinco aqui sabem cozinhar, tanto as mulheres, como os homens, sendo que minha irmã mais velha não gostava de cozinhar. (IYAKEKERÊ ELIANA, 2022)

As crianças aprenderam a cozinhar para auxiliar a mãe nas encomendas e, conseqüentemente, nas despesas da casa.

Então, minha mãe ensinou todo mundo e a gente ajudava. Minha mãe fazia as rosas de glacê de açúcar, a gente cortava os papeizinhos prá ela colocar, botava prá secar no sol, a gente tirava com a faca, recolhia, limpava os papeizinhos prá ela fazer mais, ajudava a peneirar açúcar... Tudo prá ajudar nesse complemento da despesa dentro de casa. (IYAKEKERÊ ELIANA, 2022)

Apesar da precariedade das condições de vida e da situação de alcoolismo do pai, Mãe Eliana tem boas lembranças da rua onde morou na infância, das festas entre os vizinhos e das travessuras que praticava com sua inseparável irmã, como o “pedágio” que estabeleceram na

própria rua a fim de conseguir dinheiro, brinquedos e doces, como também as fugas para a rua com a bicicleta do pai.

Tanto eu quanto Mãe Eleonora, a gente era muito danada. Então eu e a Eleonora juntamos que a gente queria arrumar dinheiro prá comprar pirulito, pipoca, boneca, bolinha de gude prá gente disputar e a gente era o terror da rua. “Como que a gente vai fazer isso?” Nós começamos a pegar as coisas do enxoval da minha mãe, as panelas de pressão, os pitos... Minha mãe ganhou vários jogos de talhares quando ela se casou, nós amassávamos fazia uma bolinha e vendia no ferro velho. Acabamos com tudo! Não tinha mais de onde tirar essa fonte de dinheiro... Aí, começamos a pensar como íamos arrumar dinheiro. O que podia vender, a gente vendeu tudo. E aí resolvemos botar um pedágio na rua. Prá passar pela nossa rua, prá ir na mercearia, que era a única mercearia do bairro, tinha que passar pela frente da nossa casa. Então, a gente cobrava uma taxa. *Embaré*, que era um doce muito gostoso que tinha antigamente – hoje tem, mas não é tão gostoso como era –, dadinho, a bala de índio, que era de coco, zorro, o pirulito zorro, que prá gente era o sucesso, esses doces que agora a gente quase não vê, não fabricam mais. Eu não sei lá em Brasília, aqui eu não acho... Então, a gente cobrava esse pedágio. As crianças passavam prá ir buscar o pão pro pai e prá mãe, tinha que trazer essas coisas prá gente, senão apanhava. E isso era a nossa vida. A gente brincava muito na rua, a gente pulava o muro, porque minha mãe construiu um muro alto, portão fechado que você não via nada do lado de fora, mas a gente pulava, destrancava o cadeado da bicicleta do meu pai com grampo, que hoje eu não consigo fazer isso... Se você pedir isso, eu não sei fazer, mas antigamente a gente fazia quando era criança e fugia com essa bicicleta prá rua. (IYAKEKERÊ ELIANA, 2022)

Quando as famílias das outras crianças descobriram essas traquinagens, foram bater na porta da casa de Mãe Eliana e relatar o acontecido para sua mãe. Então, as irmãs pensaram em uma forma mais justa de conseguir dinheiro.

Aí, quando não deu mais o pedágio, que os pais descobriram, e caíram em cima da porta da nossa casa prá falar com a nossa mãe, nós começamos, eu e a Mãe Eleonora, a fabricar balas e vender. A gente fazia bala de limão, de laranja, quando tinha uma gelatina em casa a gente fazia do sabor da gelatina e vendia. A gente embrulhava no papel celofane, a gente já tinha a prática de trabalhar com a minha mãe. Então, a gente começou a empreender já nesse momento. Começamos a vender bala. Depois, eu aprendi a fazer maçã-do-amor, porque eu tenho essa facilidade: se eu vejo a receita de alguma coisa que eu quero fazer aquela receita, eu vou, leio, assisto e vou e reproduzo. Então, eu fazia maçã-do-amor e vendia. A gente começou a vender seis maçãs-do-amor, vendeu, deu dinheiro, compramos dez, deu dinheiro, compramos uma caixa e fizemos uma caixa e colocamos os meninos prá vender na rua... E, nisso, nós tínhamos dinheiro pro nosso doce, pro nosso lanche na escola, porque já desde pequeno a gente tinha já o enfrentamento. Primeiro porque todos na rua sabiam que nosso pai era alcóolatra, tirava um barato com a nossa cara. Segundo por sermos pretos, nosso cabelo. Sempre fomos do enfrentamento. (IYAKEKERÊ ELIANA, 2022)

Podemos observar que a capacidade de pensar em alguma ação para enfrentar as dificuldades financeiras e obter o dinheirinho desejado para seus doces e lanches na escola também estava relacionada à necessidade de as irmãs enfrentarem o preconceito e a discriminação que sofriam por serem crianças negras, pobres e filhas de um homem negro alcoólatra. Nesse ponto da narrativa, Mãe Eliana se lembrou das experiências de racismo que viveu no ambiente escolar. Segundo contou, ela e seus irmãos eram vistos como “o terror das escolas”, por causa da bagunça. Mãe Eliana chegou até a ser expulsa por, ao ser chamada de “neguinha”, agredir fisicamente uma outra criança.

O racismo é um grande desafio para sujeitos que estão fora do padrão hegemônico colonial. Como em uma espiral, o racismo vivido na escola por Mãe Eliana e seus irmãos se repete com sua filha, *Ekédi Izabella*, uma jovem negra que, ao narrar sobre suas experiências escolares, trouxe à tona a discriminação sofrida por ser negra e uma criança de terreiro de candomblé.

Eu tomei obrigação no período de férias, em janeiro. Eu fiquei com o *kelé* (acessório usado por iniciados dos candomblés), mas depois tirou, prá voltar prá escola. [...] (por causa do *kelé*) A diretora me chamou de demônio, que eu era filha do diabo. Uma professora falou que meu coração era preto, incentivou os coleguinhas a falar que meu coração era preto, que eu não era do bem. [...] A escola foi um processo difícil [...] teve um período que a minha professora fez *bullying* comigo. Ela era evangélica, ela passava um Salmo na lousa, fazia a gente copiar e como eu sempre fui muito afrontosa, eu falava: “Eu não vou copiar! Eu não sou dessa religião, por que eu vou copiar?” Ela falava: “Não? Mas faz parte da aula!” Eu falava: “Não, eu não vou copiar!” Aí, ela não gostava, me mandava prá Diretoria. Teve um mês que eu passei quatro vezes na Diretoria. [...] O racismo religioso acontecia comigo e com o Felipe (seu irmão), mas o Felipe era calmo, não respondia e também nem chegava a contar prá minha mãe. Eu já falava, já era muito afrontosa. Na escola que eu estudava, que era aqui embaixo, a gente fazia o evento que era o grito cultural. Então, todo mundo que estudava na escola também sabia do evento. E quem fazia o evento? Eram as macumbeiras do bairro. Então, se a macumbeira do bairro fazia o evento, a filha do macumbeira do bairro era macumbeira. Então, eu sofri muito preconceito religioso e também racial. Meu cabelo sempre foi mais crespo do que o das outras meninas e as meninas que tinham o cabelo crespo alisavam. E as meninas que não tinham metiam o pau. (EKÉDI IZABELLA, 2023)

Ekédi Izabella frequentou a escola de seu bairro, lugar onde todos sabiam quem era ela e também quem eram as pessoas de sua família, “os macumbeiros”, como ela mesmo define. Neste trecho de sua narrativa, ela dá nome às experiências enfrentadas durante sua trajetória escolar: tratava-se de racismo religioso. Ser chamada de demônio pela diretora, ouvir dos

coleguinhas, incentivados pela professora, que seu coração era preto, além de ser obrigada a escrever Salmos são formas de ataque e negação de um modo existir, um processo de demonização dos cultos de matriz africana. Essas práticas racistas não apenas se manifestam em função de características físicas, como sublinha Simas (2021, p. 18):

Não custa lembrar que o racismo herdado do colonialismo se manifesta explicitamente pelo viés das características físicas, mas não apenas assim. A discriminação também se estabelece pela desqualificação de crenças, danças, visões de mundo, formas de celebrar a vida, de enterrar os mortos, de educar as crianças e assim por diante.

Outro ponto que chama a atenção, tanto na narrativa de Mãe Eliana quanto nas experiências escolares de *Ekédi Izabella*, é o fato de que crianças brancas já têm a noção irreal de que sua raça é superior às demais e que sua identidade racial é a norma padrão. Isso se deve ao fato de as características relacionadas à identidade racial branca terem, sempre, sentidos sociais positivos, como beleza, bondade, educação. Essa construção social da branquitude é reproduzida diuturnamente pela sociedade como um todo. Não podemos pensar na constituição da subjetividade de pessoas negras sem levar em consideração os instrumentos da colonialidade na construção da realidade racial, discussão encontrada nas análises de Franz Fanon (2008).

Também tenho em minha memória experiências de preconceito e discriminação vivenciadas no ambiente escolar. Lembro-me, por exemplo, de ser chamada de “negrinha” por um menino da minha turma e agredi-lo com um objeto dentro da sala de aula. Usava da violência para me defender. Acho que eu estava no 4º ou 5º ano. Nas festas juninas, em que era preciso ter um par para dançar, eu sempre era a última a ser escolhida. Tenho uma foto na qual meu par na dança era meu irmão. Em outra, meu par era um garoto que era meu vizinho e nossas mães eram amigas. Nunca tive uma professora negra em minha infância que me acolhesse e na qual eu pudesse me identificar! Nunca tive uma professora negra em toda a minha trajetória escolar! Grada Kilomba (2019, p. 78, grifos da autora) pontua que pessoas negras não são tratadas com igualdade. Somos outros ou outras, sempre percebidos como dependentes, incapazes, primitivos, violentos e fora da lei, exóticos, eróticos, viris:

[...] a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as pessoas de cor não só como “*Outra/o*” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido –, mas também como *Outridade*, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocado como “outra” – seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional,

seja a “outra” suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica –, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “*Outra/o*” da branquitude.

Estamos, pois, falando do racismo cotidiano, o qual, como afirma Grada Kilomba (2019), diz respeito a uma constelação de experiências que acontecem ao longo de nossa vida. Na escola, na fila da padaria, no ônibus, em festas, na família.

Foi na escola que a irmã de Mãe Eliana, com seus 11, 12 anos, teve uma grande crise e voltou amarrada para casa. Na mesma época, seu irmão mais velho também não estava bem e sua mãe recebeu a recomendação de procurar ajuda no campo da espiritualidade. Seus irmãos e sua mãe foram iniciados em Montes Claros (MG) e, anos mais tarde, com mais uma mudança de trabalho de seu pai para a cidade de Hortolândia (SP), foi sua vez de entrar para o candomblé. Mãe Eliana relembra a dificuldade financeira para a iniciação de seus irmãos mais velhos e mesmo para a sua, sinalizando como a colonialidade está internalizada nas comunidades de terreiro e são marcadas pela lógica capitalista.

Minha mãe foi lá, jogou (consultou o jogo de búzios com um *babalorixá*), ele falou: “Vai ter que fazer o santo dos seus filhos”. Minha mãe perguntou: “Como que é prá fazer o santo?” Aí o homem passou a lista de tudo que eram os gastos. Minha mãe voltou com a mão na cabeça. Como ela ia fazer com o salário dela, prá raspar dois filhos? Aí, nessa hora, ela lembrou da *Oxum*, da mãe dela, e pediu que, se ela ajudasse a ter o dinheiro, prá ela fazer o santo e salvar a vida dos dois filhos (Eleonora e outro irmão de Mãe Eliana), ela entrava pra religião. E aí minha mãe fez 13 pontos na loteria. Ganhou sozinha! (IYAKEKERÊ ELIANA, 2022)

Eu fui lá jogar, ela (mãe de santo) jogou prá mim e falou: “Essa menina vai ter que recolher. Você vai prá casa, chama sua mãe, seu pai, sua irmã, seu irmão, conversa e fala prá vim aqui com você porque você vai ter que recolher”. Meu pai já era falecido. Aí, foi minha mãe e minha irmã Eleonora. Chegou lá, a mãe de santo jogou e falou que eu era do santo, tinha que fazer o santo, estava com problemas era por causa disso. Marcou. Minha mãe falou: “Ah, eu vou dar um jeito!” Minha mãe pegou um dinheiro emprestado e eu recolhi prá dar obrigação (IYAKEKERÊ ELIANA, 2022)

Sodré e Lima (1996, p. 71), ao narrar a história de vida do *babalaô* Agenor Miranda Rocha, adivinho de tradição *nagô* que jogou búzios para a escolha de sacerdotisas como Stela de *Oxóssi*, também sinalizam como sempre foi economicamente difícil pertencer a uma comunidade de terreiro: “Para se fazer o santo, as despesas são grandes, as futuras *iaôs* levam

meses fazendo economias, poupando, sacrificando-se. É de obrigação levar comidas, presentes, dinheiro ao pai-de-santo para a sua estada no *ilê-axé-ô-ilê-orixá* [...]”.

Comidas, despesas com a casa de *axé*, conjunto de roupas novas, presentes... Esses e outros elementos fazem das comunidades de terreiro territórios caros, nos quais a entrada e a permanência se tornam quase impossíveis para pessoas negras, pobres, periféricas com baixo ou nenhum poder aquisitivo. Um jogo de búzios já é de difícil acesso para muitos, devido aos valores cobrados – já que muitos sacerdotes e sacerdotisas sobrevivem de algumas das atividades que acontecem nesses territórios. Assim também acontece nas comunidades de capoeira, nas quais lideranças estipulam valores para treinos, troca de cordas, eventos e uniformes.

Nesse contexto, brancos de classe média, com superioridade e estabilidade econômica e geralmente intelectualizados, conseguem contribuir financeiramente com a comunidade, cumprem com seus deveres e obrigações individuais, desfrutando, assim, de alguns privilégios e até mesmo poder nas comunidades de terreiro. Esse fato é destacado por Rita Amaral e Vagner Gonçalves da Silva (1993) em análise sobre o modo como o candomblé paulistano inclui categorias como classe e raça, na qual foi notada negociação velada entre brancos com dinheiro e a sobrevivência das casas de *axé*.

De fato, há uma *negociação* velada em que os brancos, com dinheiro, tornam-se necessários à própria sobrevivência do terreiro de maioria negra e, assim, o que é visto como negativo (a entrada de brancos nos candomblés) acaba adquirindo sinal positivo, já que a concessão é necessária à manutenção das despesas da casa. Além disso, alguns brancos, por sua posição de prestígio (político, social, cultural), trazem para o candomblé uma parcela dele, promovendo-o socialmente (AMARAL; SILVA, 1993, p. 105).

Nessa troca, na qual os brancos detêm o poder econômico e as comunidades conseguem se manter e até obter alguma promoção social, cultural e política, a imagem de superioridade branca só é reforçada. Em outras palavras, os brancos, cuja autoimagem é marcada pela superioridade sobre os modos de vida e cultura de africanos e afro-brasileiros, acreditam ser detentores de privilégios mesmo nesses territórios tidos como de resistência. Cabe ressaltar que, como territórios inclusivos, as práticas de matriz africana estão abertas para a participação de todos e todas, sendo bem-vindas também as pessoas brancas. O problema, como pontua o

antropólogo e *babalorixá* Rodney William (2019, p. 151), está em se utilizar do privilégio branco em territórios negros e, assim, reproduzir o racismo:

Ao assumir um caráter inclusivo, as religiões de matrizes africanas e a própria cultura negra tornaram-se abrangentes, ou seja, abertas a todos. Assumir esse aspecto universal não impediu que continuassem a ser vistas de forma pejorativa e estigmatizada. O preto continua sendo “macumbeiro”, mas o branco é excêntrico. Muitos vêm para o candomblé, mas não querem reconhecer nem abrir mão de seus privilégios. Seguem imprimindo os valores da branquitude na relação com os “irmãos” negros e reproduzindo as expressões sutis ou patentes do racismo.

Além da reprodução do racismo, William (2019) observa a participação em territórios negros, como os candomblés, a partir do critério do “está na moda”, entendendo tal prática como forma de apropriação cultural na qual os indivíduos participam e/ou consomem o que lhes parece bom, exótico e conveniente, mas pouco se importam com a relevância política e social daquele território de luta e resistência, desrespeitando o povo que o integra.

Mãe Eliana se formou professora por incentivo de sua irmã, mas, antes disso, trabalhou até em plantações de fazendas da região de Hortolândia. Tornou-se mãe criadeira do *Ilê Àse Omo Oyá Bagan Odê Ibô* e mais adiante foi suspensa para a função de mãe pequena por sua irmã, *Doné* Eleonora.

Mãe Eleonora foi montar a casa dela, conheceu o falecido Pai Jorge, do Rio de Janeiro, e aí ela tomou obrigação de 14 anos, abriu o barracão [...] na abertura do barracão, Iansã veio até mim e me suspendeu como Mãe Pequena. E eu já era mãe criadeira. Foram aparecendo pessoas prá tomar obrigação. [...] A primeira pessoa que apareceu aqui, ela ficava seis meses do ano louca, internada, dopada, e seis meses em casa, bem, tranquila. Era uma conhecida nossa desde os tempos de escola, mas a gente não tinha contato. Tinha deixado minha fantasia toda pronta, eu bordei ela inteira, prá pular carnaval. Estava com tudo pronto e essa moça apareceu de noite em casa. Eleonora jogou. Quando Eleonora jogou os búzios pela primeira vez, ela bolou¹⁶. Tivemos que recolher. Acabou o carnaval... Eleonora falou prá mim: “Eliane, você vai ter que criar!” (Mãe Eliana pensou:) “Eu não acredito!” Eu estava com a minha fantasia pronta, toda bordada. [...] “Mas eu não acredito, eu com minha fantasia pronta, vou deixar de pular o meu carnaval?” Aí a Maria Padilha virou e falou prá mim: “Essa é a sua missão”. Aí, eu passei com essa moça até arrumarem o dinheiro prá tomar a obrigação. Ela dormia ali na cozinha, eu dormia com ela no chão, ela de um lado e eu do outro da *decisa*. Aquela moça acordava de noite, ia no banheiro, levantava, falava, a noite inteira assim. Foi a minha primeira *iaô* que eu criei. Ali eu aprendi como também eu errei. Porque eu não tinha experiência nenhuma. A única experiência que eu tinha

¹⁶ Bolar, no santo, é a primeira manifestação do *orixá* em uma pessoa e indica a necessidade da iniciação.

era comigo mesma, onde eu fui recolhida. E aí, essa moça, quando tomou obrigação essa moça ficou normal, ela tinha problema já fazia sete anos, ela ficou curada e ela era *Ekédi*. Foi quando eu me iniciei como mãe criadeira da casa. Eu era mãe pequena da casa e a mãe criadeira. (IYAKEKERÊ ELIANA, 2022)

Dedicação, presença, sacrifícios... Virtudes esperadas não só para quem participa de comunidades de matriz africana, mas para todas as pessoas que se propõem a realizar com afinco uma ação. Notamos que Mãe Eliana lembra com carinho da sua primeira criação, a moça recolhida antes que ela saísse para brincar o carnaval. Tem ciência de que, ao mesmo tempo, aprendeu, e também errou e, desse modo, foi se constituindo mãe criadeira, aquela que cuida da alimentação, da roupa, ensina as primeiras orações, o que pode e o que não pode dentro do terreiro. Está, assim, sempre ao lado de quem está se iniciando. Em muitos casos, a mãe criadeira chega a ser mais próxima do que a própria sacerdotisa que nos inicia.

Foram muitos *iaôs* que eu criei com o Felipe (referindo-se ao filho) na minha saia. Eu levantava as quatro horas da manhã prá dar banho no *iaô*, rezar, dar o café e eu trazia o Felipe, ele embrulhado nas mantas. Sentava prá rezar com *iaô*, botava ele (Felipe) nas minhas saias, na minha baiana, ficava balançando... Eu ia rezando, ele ia dormindo. (IYAKEKERÊ ELIANA, 2022)

Como mãe criadeira da casa, os filhos de Mãe Eliana, Felipe e *Ekédi* Izabella, foram criados dentro do *roncô*¹⁷ desde bebês. Iniciaram-se ainda crianças e, no período em que este estudo foi desenvolvido, seguiam participando ativamente das atividades litúrgicas da casa.

Mãe Eliana e *Doné* Eleonora concorreram a editais da cultura do estado de São Paulo e do governo federal, o que lhes permitiu oferecer oficinas de tingimento de tecidos, bordado e percussão. Criaram o grupo de dança de afoxé *Oju-Obá*, integrado por crianças e jovens da comunidade, a marca de roupas *Creolê* e o espaço cultural *Flor de Dendê*. Além disso, Mãe Eliana é quem costura e borda os vestidos, camisas, batas e turbantes da *Creolê*. No campo político no município de Hortolândia (SP), Mãe Eliana foi conselheira no Conselho da Cultura, no Conselho da Mulher e, quando da realização de nossas *entrevistas conversas*, estava como conselheira no Conselho da Igualdade Racial.

No meio de todo esse emaranhado de ser mulher negra, mãe, conselheira municipal e mãe pequena da casa de candomblé, Mãe Eliana vai abrindo caminho e, a partir de sua

¹⁷ *Roncô* ou camarinha é um quarto nas casas de candomblés no qual as pessoas ficam recolhidas durante a iniciação.

biografização, mostrando formas de resistência às experiências de racismo e discriminação. Emprésta sua voz para contar sobre o legado de força e determinação não só das mulheres que fazem parte de sua família, mas também de mulheres como as mães de Mestre Formiga e de Mestre Tuim, que criaram seus filhos entre os desafios do trabalho, o perigo das ruas e os percursos educativos e formativos da capoeira.

Início meu diálogo com a narrativa de Mestre Formiga com o convite para que você conheça a música *Quatro cabras mais temidos*, na voz do próprio Mestre.



Então, toda essa desenvoltura da música foi tirada dessa história que é a história da nossa cidade. E ele (Zé Mundão, personagem da música) está dentro de alguma parte. Inclusive, fala também que a nossa cidade, Campinas, era pra ser a capital do estado de São Paulo. Só que, nessa época, veio a febre amarela e acabou com quase toda a nossa população. Tiveram que mudar o trajeto da linha ferroviária pra São Paulo justamente por causa dessa crise. Então, automaticamente, quando muda o trajeto ferroviário, São Paulo vira a capital. Essa área era muito rica, era a área cafeeira, tinha muitas coisas por aqui que era interessante para aquela época, que sobrevivia do café, do açúcar, da lavoura. O que aconteceu com o Zé Mundão? Na história, se fala de alguns ataques que ele sofreu. Ele se defendia de capitão do mato, policiais, mas não fala como ele foi morto. Então, fala uma parte da história, não toda a história do Zé Mundão. Ele é um protagonista na história de Campinas, mas ele não é a história de Campinas. Estamos falando de 1886. A gente não tem o material dessa época pra poder averiguar. Na verdade, teríamos que pesquisar melhor, principalmente nesses processos onde constam relatos sobre os escravizados da época. (MESTRE FORMIGA, 2022)

Assim como as crianças e jovens dos candomblés tomam conhecimento da história das divindades afro-brasileiras a partir de narrativas tradicionais, a capoeira também conta histórias e nos presenteia com personagens que não fazem parte do currículo das escolas, como é o caso

de Zé Mundão, narrado na canção de Mestre Formiga. Eu mesma só tive conhecimento sobre Zé Mundão recentemente, no encontro com o estudo de Renan Almeida Barjud (2018), que traz a história desse capoeira a partir da obra *Retratos da velha Campinas*, de Geraldo Sesso Junior.

José Luciano foi um jovem escravizado órfão que, com cerca de 16 anos, foi libertado junto com seus pais adotivos, mas novamente se vê só quando sua família é levada pelo surto de febre amarela que assolou a cidade no início do século XX. Andando pela cidade, frequentando seus antros, passa a conhecer toda a marginalidade, que lhe garante sobrevivência e conhecimentos com o porrete, a faca e tornando-se um “exímio capoeirista” conhecido como Zé Mundão. Aprendeu a dominar os instrumentos musicais e passou a ser considerado ídolo nas “congadas” e “batuques”. Figura que representa fonte de preocupação por parte da polícia, Zé Mundão foi preso muitas vezes, mas sempre retornando às confusões e movimentando a polícia campineira e paulistana em seu encalço. Depois de muitas confusões, prisões, castigos e torturas intensas, com cerca de 60 anos, quando retornava para Campinas depois de um domingo de festejo popular em Aparecidinha, morre Zé Mundão, atropelado na beira da estrada. Se no Rio de Janeiro temos Manduca da Praia, na Bahia, o Besouro Mangangá, pode-se dizer que Zé Mundão foi um grande valentão que figurou as histórias de malandragem, valentia e resistência da cidade de Campinas (BARJUD, 2018, p. 80).

Zé Mundão faz parte da história da resistência negra na cidade de Campinas. Resistiu à morte dos pais, escravizados libertos, vítimas da febre amarela quando ele era ainda bem jovem. Resistiu às constantes competições nas congadas, nos batuques, nos duelos de violão e na capoeiragem. Também resistiu às torturas a que foi submetido durante suas prisões. Essas histórias de três moradores campineiros que se cruzam, a minha, a de Zé Mundão e a de Mestre Formiga, sublinham o quanto ainda temos que lutar no plano da educação para o pleno cumprimento da Lei 10.639/2003, de modo que, nas escolas, as crianças conheçam a cultura afro-brasileira e personagens regionais como Zé Mundão.

Meu diálogo com Mestre Formiga é recente. Iniciou-se em 2018, quando eu estava escrevendo o projeto para o doutorado. Participei das atividades finais do projeto de extensão *Capoeduca Itinerante*, conduzido pela Profa. Dra. Norma Silvia Trindade de Lima. Depois disso, encontramos-nos em alguns eventos de capoeira que aconteceram pela cidade e cheguei a participar de aulas de capoeira ao longo de 2019. Nosso encontro narrativo aconteceu na Sede de Moradores da Vila União, bairro conhecido por sua extensa história de luta por moradia. Mestre Formiga e seu grupo de capoeira denominam o espaço da sede como *Matriz do Ibeca*, já que há outros de seus núcleos espalhados por Campinas e cidades da região metropolitana, como Hortolândia e Valinhos. É por meio de festas, bailes da terceira idade (como o que

acontecendo durante nossa *entrevistaconversa*) e outras atividades que o grupo consegue algum dinheiro para o pagamento das contas de água e da luz. Mestre Formiga começa nossa conversa pelos desafios e dificuldades de seu núcleo familiar.

E isso que eu falo... desde o meu nascimento foi resistência, porque eu tinha que conviver com pessoas que eu não conhecia, tinha que aceitar uma outra família num momento que eu não tinha entendimento, que eu era muito novo, era criança prá saber o porquê que minha mãe estava sofrendo tudo aquilo. Por que eu não podia ter um pai?! Por que eu não podia ter uma mãe?! E, na época que minha mãe engravidou, meu pai foi morar em Hortolândia, que hoje, prá gente que tem carro, é muito fácil, mas na época era muito distante! E ele era uma criança também... Teve que acompanhar os pais dele também! Então, teve uma separação... Eu não tive pai presente, minha mãe foi pai e mãe. E ela fez o melhor que ela podia. Tanto que na hora que ela viu que estava pesado prá pagar aluguel e sustentar o filho, ela arrumou um outro trabalho (MESTRE FORMIGA, 2022).

Mestre Formiga narra a história de luta da mãe como trabalhadora em dois empregos, passando noites sem dormir para sustentar seu filho, no sacrifício de seu longo deslocamento pela cidade para fazer compras, pois à época não havia mercados próximos ao Jardim Ipaussurama. Chamou minha atenção o fato de ele dizer que eu não imaginava como era atravessar a cidade com um único ônibus para ir ao hipermercado, que ficava do outro lado da cidade.

O bairro Ipaussurama, em 1988, era um dos últimos bairros da cidade. Minha mãe, quando era criança, adolescente, tinha que andar até a Vila Bela, Castelo Branco, prá poder pegar condução, porque o ônibus não chegava até o Ipaussurama. Agora eu já tive essa sorte, o ônibus começou a vir até aqui! Era um ônibus só, cada um não sei quantas horas, mas vinha. O supermercado... Prá gente fazer compras, tinha que pegar o ônibus aqui no Ipaussurama e fazer compras no Carrefour, na saída de Jaguariúna, porque era uma linha de ônibus que cruzava Campinas e parava lá. Prá não ter que pagar dois ônibus, íamos direto pro Carrefour. Tinha que atravessar a cidade toda prá fazer uma compra! E voltava cheio de sacolas dentro do ônibus prá poder voltar pra cá. Isso é facilidade? Não é facilidade! Isso é acessível? Não é acessível! Então, na minha vida, sempre teve resistência! (MESTRE FORMIGA, 2022)

Na atualidade, na maioria dos grandes centros urbanos, existe a passagem de transporte coletivo integrada, que, durante algumas horas, concede ao usuário o direito de usar uma ou duas linhas de ônibus com o pagamento de apenas uma passagem. Mas, no passado, tomar apenas um ônibus e atravessar a cidade para não ter que pagar duas passagens era a alternativa para muitas famílias, inclusive a minha, que, por diversas vezes, também fez o mesmo trajeto a que se refere Mestre Formiga.

O bairro onde nasci, cresci e moro ainda hoje, a Vila Aurocan, fica a apenas 4 km de distância do Jardim Ipaussurama. Eu e Mestre Formiga moramos na mesma região. Mas, talvez pelo fato de eu ser uma pesquisadora – e da Unicamp, que figura entre as mais renomadas universidades brasileiras! –, Mestre Formiga tenha imaginado que eu morasse em um lugar mais elitizado. No fragmento a seguir, ele deixa explícita uma diferença entre o fazer na academia e o fazer na roda de capoeira:

Que nem hoje, na universidade, no campo acadêmico, você monta um teatro, monta uma sala e umas cadeiras e umas mesas e as pessoas sentam lá e começam a falar... Não, na capoeira, a coisa acontece naturalmente. O assunto, ele aparece conforme a oportunidade. E os nossos ancestrais sempre nos ensinaram dessa forma. (MESTRE FORMIGA, 2022)

O ambiente acadêmico costuma seguir pompas e normas para fazer acontecer algo, enquanto na roda de capoeira, como frisa o Mestre, as situações ocorrem mais espontaneamente. Esses pontos de diferença podem tê-lo levado a pensar que uma pessoa da academia não tenha tido experiências como atravessar a cidade para fazer compras utilizando o transporte público.

Ao relembrar sua infância, Mestre Formiga relatou que o grande terreno, área particular popularmente conhecida como “Fazenda do Rony” (TATAGIBA *et al.*, 2014), era seu lugar de diversão com outras crianças.

A gente saía da escola, brincava nas fazendas... esse Vila União aqui, onde estamos fazendo esse bate-papo hoje, não existia. Isso aqui era uma fazenda. Aqui era a fazenda do Zé Pião, aqui era meu *playcenter*, a minha Lagoa do Taquaral... Era aqui que eu me divertia... Saía da escola e ia prá lagoas, prá lavouras de café, pros pomares que tinha aqui... Tudo isso... Era aqui que a gente brincava. E esses meus amigos da época... Tinha a lagoinha aqui embaixo, inclusive, perto de onde eu dou aula... Hoje não existe mais, mas existia. Era uma lagoinha, uma lagoa muito frequentada pelas crianças da escola... (MESTRE FORMIGA, 2022)

Também brinquei muito nas ruas do meu bairro. Joguei *bets*¹⁸, andava de bicicleta, brincava de queimada com as crianças mais velhas. Conheci o *Playcenter*, grande parque de diversões localizado na cidade de São Paulo, em passeios realizados pela escola em que estudei. Já a lagoa do Taquaral, eu frequentava com meus pais e também com o grupo de catequese da paróquia do bairro. As lembranças de Mestre Formiga sobre esta região e sobre a fazenda

¹⁸ O jogo de *bets* era brincado na rua e seu principal objetivo era, com um taco, rebater uma bolinha lançada pelo jogador adversário. Enquanto este corria atrás da bolinha, a dupla que rebateu saía de suas bases, círculos no chão, cruzando os tacos e marcando pontos.

abarcam as árvores, lagos e brincadeiras que aconteciam com outras crianças. E foram as crianças, suas parceiras de brincadeiras, que o convidaram para participar de uma aula de capoeira em um espaço improvisado no bairro.

Enfim... Esse núcleo de amigos... Um amigo, o Fábio, ele me convidou prá fazer capoeira. Eu falei :“Pô, capoeira?! Aqui no bairro? Ah! Eu vou! Não sei o que é, vou ver o que está acontecendo!” Eu era criança, tinha 8 anos de idade. Foi aí que eu cheguei no terreno do Pá e Pum, que é um amigo nosso – o nome dele é Roberto –, que ele tinha um terreno lá, que não tinha cimento, não tinha nada, só era um descampado... Cheguei lá, encontrei um monte de crianças do bairro, as crianças da escola, um monte de amigos que já estavam fazendo capoeira. Estava me sentindo em casa, porque meus amigos já estavam todos lá. Tinha uma galera! Eu falei: “Meu, que bacana!” Foi aí que eu tive meu primeiro contato com Mestre Maurício. Era ele que dava aulas nesse projeto. Na época, ele era instrutor de capoeira (MESTRE FORMIGA, 2022).

Diferente de Mestre Formiga, que chegou à capoeira ainda menino, minha confirmação como *Makota* no candomblé ocorreu depois de adulta, apesar de minha história com a religiosidade ter começado bem cedo. Minha família, muito católica à época do meu nascimento, pediu intercessão a Nossa Senhora Aparecida pela vida da minha mãe e, como agradecimento pela graça alcançada, fui batizada com apenas um mês de idade, no Santuário Nacional de Nossa Senhora Aparecida, em Aparecida (SP). Durante minha infância, participei com minha família das atividades da paróquia do bairro e, na juventude, era a parceira da minha avó Lourdes – uma das responsáveis pela promessa do meu batismo – nas missas que aconteciam nas tardes de segunda-feira na capelinha do Cemitério da Saudade, em Campinas. Assistíamos à missa, ela acendia uma vela no cruzeiro, rezava um pouquinho e a gente ia embora. Muito tempo antes de ser confirmada *makota*, eu já desempenhava meu papel de auxiliar e acompanhar as pessoas durante suas jornadas espirituais, sem imaginar que pertenceria a uma comunidade de terreiro no futuro.

Mestre Maurício, formado por Mestre Tarzan na Escola de Capoeira Beira-Mar, foi quem formou Mestre Formiga na capoeira. Mestre Formiga vai contando com carinho suas experiências em outros grupos de capoeira, salientando que o trabalho que vinha desenvolvendo na *Escola de Capoeira Ibeca* espelhava-se no que ele viveu com seu mestre quando mais jovem.

Então, o que eu fiz aqui foi espelhado no que o Mestre Maurício fez no Ipaussurama. A mesma coisa que ele fez prá mim, eu tento fazer com as outras crianças. Eu faço isso até hoje. E graças a Deus deu muito certo! Eu comecei a dar aulas aqui em 1996, a gente está em 2022... Ou seja, são 26 anos dando aulas de capoeira no mesmo lugar. E fora daqui eu já dei aula nos quatro cantos

dessa cidade. E fora daqui eu já viajei em mais de 30 países. E, mesmo assim, volto prá minhas raízes, que é a minha casa. As crianças que treinavam capoeira aqui em 1996, hoje, são professores de capoeira também. Tive a oportunidade de levar mais de 20 prá fora daqui. Uns moram na Espanha, outros moram em Portugal, Alemanha, Holanda, enfim... França... O pessoal já viajou prá tudo quanto é lugar através desse projeto social. Inclusive por isso, hoje, eu continuo fazendo esses projetos, só que hoje a gente não faz só projeto de capoeira, porque a necessidade pede que a gente não trabalhe só com a capoeira. A necessidade faz com que a gente faça com que a pessoa que venha aqui aprender capoeira tenha um entendimento de sobrevivência no mundo (MESTRE FORMIGA, 2022).

Assim como Mestre Formiga, levado pelo convite de outras crianças e por sua curiosidade a um treino, Mestre Tuim também conheceu a capoeira ainda menino, no bairro onde morava, a Vila Rica, em Campinas.

Conheci a capoeira em junho de 1982, no bairro onde eu nasci, chamado Vila Rica, aqui mesmo em Campinas, em um centro comunitário ao lado de casa. Um bairro pesado, com todos os problemas que convivemos hoje nas maiores das periferias das grandes cidades. A Associação dos Amigos de Bairro organizou um evento prá comemorar o aniversário do bairro com várias atividades culturais e esportivas, dentre elas uma apresentação de capoeira, onde acabou trazendo o Grupo de Capoeira Coquinho Baiano, fundado pelo Antônio Carlos Godoy, Mestre Godoy (*in memoriam*), e Sebastião dos Santos, Mestre Maya. (MESTRE TUIM, 2021)

Mestre Tuim encontrou a capoeira nas ruas da Vila Rica, primeiro conjunto habitacional de casas populares do interior do estado de São Paulo, construído em 1966 a partir da parceria entre a Companhia de Habitação Popular de Campinas e o Banco Nacional de Habitação. Segundo o documentário *Cohab Vila Rica* (2009), inicialmente, as pessoas demonstraram certa desconfiança e resistência para morar no novo e, à época, distante bairro popular.



O conjunto foi erguido com os objetivos de retirar os moradores dos cortiços que havia nos grandes casarões do centro de Campinas – como na Rua Major Solon e na Avenida Anchieta – e, então, avançar nas mudanças urbanísticas desta região rumo à “modernidade”. Os novos moradores não entendiam as tantas facilidades oferecidas, como o baixo valor das prestações, a disponibilidade do Exército para fazer a mudança e a recepção feita por freiras ao chegar ao novo bairro. As casas eram construções pequenas, com 35 m², e dividiam-se em sala, banheiro, cozinha e quarto.

Analisar a construção de bairros populares como a Vila Rica implica voltar a atenção para os desterrados da África e retomar o papel da cidade de Campinas antes da Abolição da Escravatura, quando se constituía na principal área de grande lavoura de São Paulo. Centrada primeiro nas *plantations* de açúcar e, depois, de café, Campinas, ao longo de todo o século XIX, foi um importador maciço de escravizados, assim como todo o Sudeste brasileiro, devido à expansão econômica (SLENES, 2011). Mesmo na segunda metade do século XIX, quando houve o fechamento do tráfico transatlântico de escravizados pela Lei Eusébio de Queiroz, de 1850, para suprir a necessidade de mão de obra nas crescentes regiões cafeeiras do Sudeste, os negociantes investiram no tráfico intrarregional de escravizados. Como mostra Marla Beatriz de Oliveira Ribeiro (2017, p. 18), apesar da proibição, a população escravizada era bastante alta em Campinas:

[...] segundo os censos, em 1774, a população escrava correspondia a 18,3% do total da população, alcançando 33,8% em 1814 e 56,2% em 1829; chegou a representar quase 60% da população total de Campinas e, muito embora a partir dos anos de 1860 o ritmo de crescimento da população escrava tenha diminuído em função da proibição do tráfico negreiro, em 1874, Campinas alcançou um elevado volume absoluto de população escrava: 9.986 pessoas.

Com uma abolição da escravatura vinda “de cima para baixo”, não houve melhoras na vida dos negros e negras. Uma variedade de fatores se manteve ausente para que isso fosse possível, como reforma agrária e indenização aos negros escravizados. Além disso, com a facilitação da entrada de imigrantes no país, houve aumento da concorrência com a mão de obra estrangeira, prejudicando o acesso de ex-escravizados às vagas de emprego no comércio e na indústria. Sobraram para os negros pequenos ofícios, o comércio ambulante, o trabalho doméstico e, conseqüentemente, a moradia barata na periferia insalubre, nos morros e nos cortiços, locais com condições de vida degradante (SODRÉ, 2019).

Ao tratar das condições da ocupação da cidade do Rio de Janeiro em meados do século XIX, Muniz Sodré (2019) destaca que os interesses dos “modernizadores” pautavam-se no discurso higienista. Nessa perspectiva, a defesa da remoção dos cortiços e da divisão de casarões em cubículos de madeiras – que se tornavam não só moradia, mas também locais de trabalho (lavanderias, docerias, alfaiatarias etc.) e de encontro interétnico – estava associada ao imaginário de que esses espaços seriam obstáculos à aparência “moderna”, necessária para atrair capital europeu ao território nativo. Sendo assim,

As reformas atendiam às evidentes exigências da ordem produtiva, definida em termos econômicos puros e simples, mas também a exigências ideológicas, pois importava politicamente aos dirigentes (banqueiros, industriais, comerciantes) inscreverem-se como classe vitoriosa no espaço físico. Isso quer dizer: entronizar aparências brancas (europeias) e defender-se da infiltração de migrantes nordestinos e de antigos escravos. A reforma da cidade, ao mesmo tempo que teatralizava na suntuosidade dos prédios o imaginário burguês nativo e prepararia a cidade para novos tipos de comunicações e transportes (bonde elétrico, automóvel, trem), forneceria também baluartes contra as infiltrações negro-populares (SODRÉ, 2019, p. 45).

Logo, o aparato colonizador europeu também esteve presente na política urbanizadora dos países do chamado “Terceiro Mundo” e o espaço arquitetônico-urbanístico das colônias foi estimulado a se identificar com a metrópole a partir de ambientes com características europeias, que, no período colonial, compunham “[...] um cenário a ser reproduzido abaixo do Equador. O assemelhamento do espaço reforçava o direito à ocupação das terras colonizadas [...]. O que realmente importava eram as aparências do espaço metropolitano” (SODRÉ, 2019, p. 35).

A remodelação da cidade, nessa ótica, passava também pelo afastamento do escravizados e sua aparência ligada à pobreza, a hábitos “não civilizados” e a aspectos sociais graves, tais como a proliferação dos cortiços e desemprego (SODRÉ, 2019). Portanto, a ideia de modernizar e, assim, europeizar o espaço urbano não era uma condição exclusiva do contexto carioca, onde, em 1808, instalou-se a corte portuguesa. Campinas, com um grande contingente de população negra, também vivenciou a proliferação dos cortiços e os processos urbanísticos de “modernização”. Nessa ótica, “modernizar” significava, além de sanear e construir, empurrar determinados grupos sociais para longe do centro. Em consequência, essas famílias, sentiram na pele o descaso social e a falta de condições estruturais relacionadas a educação, saúde e lazer.

Como mostra o documentário *Cohab Vila Rica* (2009), as condições mencionadas fizeram com que o bairro, assim como outros criados na mesma época, fosse marcado por alto índice de criminalidade, tornando-se um lugar socialmente discriminado. Mestre Tuim, nascido e criado ali, frisa que a capoeira o “tirou do bairro”, sem que isso se refira a uma mudança geográfica, e, sim, a uma expectativa de vida que não incluísse a criminalidade. Em um trecho de sua narrativa, ele se lembra de um amigo do bairro que também treinava capoeira, mas, diferente dele, sucumbiu com a criminalidade.

Vander era um garoto como eu, que morava na rua de baixo da minha casa e trabalhávamos pegando reciclagem. Trabalho digno, que me deu várias coisas sem eu precisar entrar no mundo da bandidagem. Sim, é lógico que eu era o menino que nunca ganhava bicicleta nova, tênis das melhores marcas, roupas da moda etc. Mas eu também já sabia de onde vinha essas coisas. Tentei levar o Vander comigo, mas infelizmente o mundo do tráfico o levou primeiro. Nos separamos e tão logo veio a notícia de sua morte... Serviu prá reforçar que é melhor viver com pouco do que morrer como um rei. Exemplo não faltava no meu bairro. Quando não era acerto de contas entre eles, era com a polícia e, nessa, sempre tinham mães, mulheres, amigos e parentes chorando em volta de um ou até mais corpos no chão, cravados de balas ou facas. Vendo tudo isso, eu fui me afastando das amizades e fui em busca do meu leque de possibilidades que a capoeira podia me dar. Minha educação foi outra! (MESTRE TUIM, 2021)

Quando Mestre Tuim sublinha que “Minha educação foi outra!”, sinaliza como a capoeira age como um ambiente formativo, mesmo que de modo não reconhecido. Ao longo de toda a sua narrativa, fica evidente como a prática da capoeira lhe ofereceu um processo educacional e uma perspectiva identitária.

Quando o pessoal da capoeira chegou, eu vi que tinha algo diferente: um pessoal alegre, uns caras de cabelos trançados, outros enrolados ou *black power*, de brincos nas orelhas, colar no pescoço. Chegaram juntamente com uns instrumentos diferentes dos que eu já tinha visto, começaram a tocar e cantar, formando uma grande roda prá atrair a galera. Não demorou muito, eu já fiquei doído ao ver a brincadeira, a destreza, aquele jogo de faz de conta, pernada e saltos prá todos os lados. Era perigoso, mas eles tinham uma habilidade! Sem contar a alegria, que contagiava todos nós. Diante daquela cena, eu e a maioria da molecada do bairro fomos sugados pela arte, que encantava! (MESTRE TUIM, 2021)

Meu primeiro contato com as capoeiras se deu quando, em 1993, a cidade de Americana (SP) sediou um dos encontros anuais do Feconezu. Foi ali que assisti às primeiras rodas de capoeira de grupos de diferentes cidades paulistas. Assim como aconteceu a Mestre Tuim, todos

os elementos do jogo chamaram minha atenção, mas não ousei me aproximar de uma expressão cultural tão masculina.

Vale destacar aqui que, apesar da preocupação demonstrada por meus pais com minha identidade negra e toda a experiência anteriormente relatada sobre relações raciais, na minha vida, as relações e a educação de gênero – entendido como construções sociais que definem subjetividades e determinam padrões de comportamento de corpos femininos e masculinos – seguiam a lógica opressora determinada pela sociedade patriarcal. Como reflexo disso, eu não me sentia convidada a entrar em uma roda de capoeira, por vergonha de participar de um espaço no qual só havia homens. Naquela época, o fato de as rodas de capoeira serem espaços dominados por homens não me trazia inquietações. Sentia certo encantamento pelos movimentos, pela ginga, pelas ladainhas e toques do atabaque, mas não via a roda como um espaço a ser conquistado por uma mulher.

A maioria das rodas são de homens. Às vezes, tem uns homens que dá desconforto, porque parte prá briga. Não posso fazer qualquer coisinha, porque tem gente que tem pavio curto. Eu gosto de jogar mais com mulher, ou com gente da minha idade, mas com homem eu também jogo. Tem homem que não respeita por ser mulher, por ser nova. (ISABELA, CAPOEIRA, 2022)

Esse excerto da narrativa da jovem capoeira Isabela, filha de Mestre Tuim, denuncia o desconforto provocado por suas experiências em rodas de capoeira. Isso me leva a indagar: será que esses homens partiriam para a briga por “qualquer coisinha” se estivessem jogando com outro homem ou com um homem mais velho?

A sociedade em que vivemos é heteronormativa e desigual entre homens e mulheres. Assim como outros territórios sociais, as práticas de matriz africana, mesmo estando em um lugar contra-hegemônico, não estão livres de normatizações opressoras, reproduzindo a visão de mundo socialmente estabelecida. Gênero e sexo, assim como o racismo, estruturam a colonialidade desde sua origem. O modelo de feminilidade para os corpos dos colonizados era o da mulher que desempenhava os papéis de esposa e reprodutora, dando apoio e reproduzindo a masculinidade. As mulheres que frustrassem essa expectativa perdiam a respeitabilidade e poderiam sofrer violências, tanto ou mais do que aquelas que desempenhavam seu papel conforme socialmente esperado (MALDONADO-TORRES, 2019).

Diferentemente de Mestre Tuim, que ficou apaixonado pela capoeira e, como ele próprio frisa, dela fez sua vida, reencontrei-me com essa prática cultural somente ao iniciar meus estudos no doutorado. Como mencionei, também sou filha de um bairro popular de Campinas da década de 1970, a Vila Aurocan. Mas, diferente do que ocorre na Vila Rica, onde ele viveu, a presença da população negra não era maciça no meu bairro. Por isso, na Vila Rica, as práticas culturais afrodiáspóricas, como a capoeira, ganhavam muito mais destaque. Talvez tenha sido por isso que ele conheceu a capoeira ainda criança, ao contrário do que ocorreu comigo.

No final de 2021, com a maioria das pessoas vacinadas com as duas doses da vacina contra a Covid-19, Mestre Tuim me convidou para participar da festa de confraternização de seu grupo de capoeira. No fim daquela manhã de domingo, quando finalizavam a roda para, efetivamente, entrarem na comemoração, Tuim informou as pessoas presentes sua saída do grupo *Coquinho Baiano*, sua comunidade de capoeira desde os tempos de infância na Vila Rica. Mestre Maya estava lá, orgulhoso em ver que o menininho que havia conhecido no “aulão” de capoeira no aniversário do bairro, em trabalho desenvolvido pelas primeiras academias de capoeira na cidade, na década de 1980, havia se transformado em um Mestre de capoeira com seu próprio grupo de capoeira, o *Crescer gingando*.

Em 2021, quando nossos encontros narrativos aconteceram, enquanto Mestre Tuim iniciava o novo ciclo anunciado, ou seja, seu próprio grupo de capoeira, Mestre Topete ainda sentia os efeitos desencadeados pelo período da pandemia nas atividades de sua escola, a ECAR. Meu encontro com Mestre Topete aconteceu em 2021, logo após a flexibilização do assustador estado de atenção e preocupação causados pela pandemia. Havíamos acabado de tomar a segunda dose do imunizante, ainda usávamos máscaras e, por isso, o assunto principal, ao falar sobre resistência, passou pela nossa existência e resistência para sobreviver após dois anos de caos na saúde, na política e nas relações sociais.

[...] todas as classes sociais foram afetadas, todas as profissões foram afetadas. Só que quem tem uma vida financeira melhor sofreu menos do que quem mora na favela e os negros, que a gente sofre o preconceito dia a dia... Imagina sem emprego e sem nenhuma condição de comprar uma cesta básica, de pagar a luz, a água. Isso, na verdade, é uma realidade que acontece mesmo, na periferia e na favela. [...] Quando veio a pandemia, que tinha que ter o isolamento social e não podíamos dar aula, eu falei: “E agora?” Porque aqui eu compro, eu fabrico, eu vendo, dou aulas, viajo e administro. Tudo eu! Por incrível que parece, lógico que eu tenho que aprender a fazer tudo isso, não tem outra opção. De repente, não, você não pode fazer nada disso, porque não

podia ficar aberto. Daí a capoeira realmente parou. [...] E aí eu tenho essa escola, que virou multiplicadora. Hoje, tem 14 núcleos em três estados. Aí eu pensei: “Nossa! E agora?” Eu não podia vender aqui. Daí meus alunos e alunas fizeram reuniões e continuaram pagando as mensalidades, eles mesmos compravam meus instrumentos e eu comecei a dar aulas on-line. É difícil, o protocolo, esse mecanismo novo. Mas eu dei aula por todo o tempo on-line. Particpei de *lives* e tive uma criatividade de fazer isso. Hoje, estou vendendo meus produtos todos on-line. Mas foi parado. Deu prá suprir todas as dívidas do mês, mas foi difícil. Aliás, está sendo difícil até agora. (MESTRE TOPETE, 2021)

A pandemia do novo coronavírus foi decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020. Com isso, a ECAR, espaço de cultura incrustado no coração da cidade e que é também a fonte de renda do Mestre Topete, foi afetado, fazendo com que ele recriasse seus meios de ganho. Durante o período mais crítico da pandemia, apenas os serviços considerados essenciais continuaram em funcionamento. No Brasil, em âmbito federal, o então governo tratou com total descaso e negação a situação sanitária e, após dois anos vivendo nessa crise, em maio de 2022, o país já contabilizava aproximadamente 666 mil óbitos (CONASS, 2022). Como tantos, tive medo de perder pessoas queridas. Acreditava que a vacina nunca chegaria aos nossos braços. Lidando com o isolamento social e a angústia de não participar de atividades simples do dia a dia, como fazer compras no mercado ou participar das aulas da pós-graduação, tive o privilégio de, remotamente – ainda que essa nova configuração tenha sido desafiadora –, dar continuidade ao meu trabalho como professora e ter garantida minha renda mensal.

As atividades do ensino remoto se concentraram no envio semanal, via *WhatsApp*, de propostas pedagógicas para serem desenvolvidas em casa com as crianças, além de reuniões pedagógicas on-line com a equipe da escola. Foi um momento de reinvenção da forma como eu trabalhava. Mas a situação econômica pela qual passavam diversos brasileiros me deixava incomodada de invadir os lares das crianças pelas telas, sem realmente saber como estavam e se tinham condições mínimas de sobrevivência e acesso aos materiais. Recebíamos poucas devolutivas das famílias, que, certamente, estavam mais preocupadas com os meios para sobreviver frente aos limites impostos pela situação sanitária.

Conhecedor da realidade da população carente das periferias, Mestre Topete sabia que além da preocupação das famílias em levar comida para a mesa e suprir necessidades básicas

durante o período de pandemia, outro fator para a falta de devolutivas das atividades propostas no ensino remoto era a dificuldade de acesso a bens como um *smartphone* e internet.

Somos escravizados pelo sistema, uma tecnologia rápida, que ajuda bastante prá quem tem acesso, que sabe usar. Porque muitas pessoas não estão sendo bem-sucedidas... Mesmo com a internet, um meio de comunicação rápido. Por quê? Porque eles não têm acesso. O pessoal da favela, crianças, adolescentes, 18, 19 anos não têm celular. Como vão estudar? Como eles terão acesso a essa cultura? Tem muita criança de 3 anos que tem seus celulares, mas isso são pessoas da classe média e alta. Parece que não... Você vê todo mundo andado com celular na mão, mas você vai na favela, tem pessoas que não têm celular. Às vezes, a gente pensa que todas as pessoas têm celular, mas não. Se você for no bairro periférico de Campinas, você vai ver muitas pessoas que dirão: “Meu sonho é ter um celular”. Pessoal que é morador da periferia, eles não têm condições de comprar um saco de arroz... Vai ter um celular? A não ser se for de presente. Não tem condições! O estudo vai ser on-line... Poxa, a pessoa ganhava caderno na escola porque não tinha condições de comprar um caderno de R\$ 20... Vai ter condições de comprar um celular de 500, 600 reais? É a realidade que o sistema quer: quanto menos informação as pessoas têm, melhor prá eles (referindo-se aos que detêm poder econômico). (MESTRE TOPETE, 2021)

Quando as aulas passaram a ser remotas, algumas famílias relataram a dificuldade de acesso à internet para participar das atividades que preparávamos, pois, diferentemente do que ocorreu em alguns municípios, que forneceram às crianças matriculadas um *tablet* e um *chip*, a rede de educação na qual trabalho não teve essa preocupação. Para resolver a situação, acabamos oferecendo, mensalmente, propostas pedagógicas impressas e com alguns materiais pedagógicos, algo questionável em momento pandêmico, pelo risco no manuseio de material contaminado e que também não repercutiu no interesse das famílias pela escola naquele momento.

Nos primeiros meses da pandemia, a escola se solidarizou com as famílias, sobretudo com as famílias carentes. Uma rede foi criada para fornecer alguns alimentos e outros itens básicos. Mais adiante, o município repassou a verba da alimentação escolar por meio de uma cesta básica por criança matriculada na rede pública. Em outro momento, foi entregue um cartão-alimentação com determinada quantia em dinheiro.

Para as famílias pobres, portanto, a pandemia da Covid-19 representou um imenso desafio, um período de sofrimento e muita resistência...

Tem famílias na periferia que têm 20 pessoas morando em dois cômodos. E como faz o distanciamento social? Você acha que essas pessoas não pegaram

Covid-19? O pessoal que mora na periferia das favelas, no mínimo, são famílias de sete pessoas, eles não têm uma situação financeira. Têm muitos filhos, os filhos mais velhos cuidam dos mais novos pro pai trabalhar... Tudo trabalho informal. Esse povo sofreu! (MESTRE TOPETE, 2021)

Diferentemente do que aconteceu a mim, aqueles da classe trabalhadora com baixa escolaridade e pouca qualificação continuaram trabalhando presencialmente durante toda a pandemia, portanto, expondo-se ao vírus nos transportes coletivos e em outras situações, como as filas que se formaram em frente às agências bancárias para o acesso ao auxílio emergencial criado pelo governo federal. Na análise de Santos (2020), as regras de distanciamento social estabelecidas pela OMS para controle da propagação da Covid-19 não foram pensadas para essa parcela da população, que não teve dúvidas frente ao dilema entre ficar em casa passando fome ou expor-se ao vírus e continuar tendo o que comer.

Programa de renda mínima aos mais vulneráveis com duração de seis meses, o auxílio emergencial não foi suficiente para evitar que a massa de miseráveis aumentasse. Na perspectiva daqueles e daquelas que mais têm sofrido pelas formas de dominação capitalista, racial e sexual, a quarentena para frear o contágio pelo vírus foi extremamente difícil e discriminatória, pois a vulnerabilidade de tais grupos era anterior à situação sanitária. Para as mulheres, os trabalhadores precários, informais (ditos autônomos), trabalhadores de rua, sem-teto ou as populações de rua, os moradores das periferias pobres das cidades, os favelados, imigrantes indocumentados, idosos, pessoas com deficiência e tantos outros, a quarentena só reforçou a injustiça, a discriminação e a exclusão social (SANTOS, 2020).

Outra mobilização que a narrativa de Mestre Topete me provoca remonta ao local onde está situada sua escola de capoeira: o Centro de Campinas, cidade com mais de 1.200.000 pessoas, o qual, na atualidade, é uma das periferias da metrópole. O coração da cidade, que já foi conhecido por oferecer serviços de lazer, salas de cinema, com grandes redes varejistas e praças, hoje, pulsa em meio à degradação acentuada pela pandemia da Covid-19. A precariedade e vulnerabilidade de pessoas e lugares do Centro, contudo, começaram bem antes, com a migração de alguns setores do comércio para os grandes *shoppings centers*, ocorrida na década de 1980.

Bom, aqui no Terminal Central, aqui é o Centro de Campinas. Porém, as pessoas que entram aqui veem que é uma periferia no Centro de Campinas. Aqui é um lugar onde tem vários povos. [...] E um dos povos que eu tenho

cuidado de sempre passar capoeira é o que mora na rua, os moradores de rua, que sempre param prá ver a roda do gueto. Eu trato com o maior carinho e muitos deles treinaram capoeira comigo... A gente tem que resistir, dando apoio prá eles, sendo educado e tratando bem. Então, meu dever aqui é de um agente cultural e um educador prá qualquer faixa etária, qualquer povo que chegar à minha escola e quer aprender, conhecer a capoeira... Estou de braços abertos prá abraçar e ouvir [...]. (MESTRE TOPETE, 2021)

Santos (2020) frisa que o neoliberalismo foi se impondo como versão dominante do capitalismo, sujeitando-nos à lógica do mercado financeiro, na qual alguns têm dinheiro de sobra e conseguem ter rendimentos, enquanto outros são explorados para terem dinheiro. Nessa perspectiva, a pandemia apenas agravou uma situação de crise à qual a população mundial já estava sujeita.

O Centro de Campinas sempre foi um dos lugares frequentados por minha família desde a minha infância. Os principais passeios ocorriam no calçadão da Rua Treze de Maio, no Mercado Municipal (Mercadão) e no Mercado Campineiro. Lembro-me que foi em um desses momentos, quando eu era incentivada a ler letreiros e placas, pois estava iniciando meu processo de leitura e escrita, que meu pai descobriu minha dificuldade para ler a uma certa distância. A partir disso, fomos parar em um oftalmologista e, desde então, nunca mais me vi sem um par de óculos.

Outro fato marcante desses passeios ao centro durante a minha infância era parar para observar os cartões-postais de alguns pontos da cidade que ficavam pendurados do lado de fora das bancas de jornais. O *Lago dos cisnes*, no Viaduto Miguel Vicente Cury, uma das principais praças da cidade, inaugurado na década de 1960, era um dos cenários que mais me chamavam a atenção. Havia vários cartões postais desse lugar, em diferentes ângulos e paisagens. Alguns privilegiavam o reflexo das luzes no lago ao anoitecer, outros, o quadrante solar ou a folhagem das grandes árvores da praça. Mas o que mais me encantava era o cartão-postal da ponte que cruzava o lago, com alguns patos e cisnes.

Infelizmente, essas imagens não me são contemporâneas. A praça onde ficava o lago do cartão-postal, se transformou no famoso Terminal Central, o principal terminal de transporte público de Campinas. A ideia de “progresso” e “modernização” no planejamento da cidade sem a consideração de problemas sociais como, por exemplo, a concentração de usuários de drogas e pessoas em situação de rua no local, a depredação do relógio de sol e dos brinquedos infantis

que havia ali justificaram tal transformação, prevista desde 1971 e concretizada pela gestão municipal do início da década de 1980.

Outro passeio marcante para minhas reflexões sobre o Centro de Campinas aconteceu no fim dos anos 2000, ao me tornar professora de Educação Básica da rede estadual, responsável por turmas de 5º ano. Esse passeio aconteceu em função do projeto *Escola nas garagens*, criado em 2004 pela Associação das Empresas de Transporte Coletivo Urbano de Campinas e desenvolvido anualmente com as crianças das escolas públicas municipais e estaduais. Dentre outros objetivos, o projeto busca a conscientização das crianças sobre a importância da preservação dos bens públicos. Assim, visitando alguns locais históricos do Centro da cidade, contava-se às crianças a história oficial dos grandes casarões e seus barões, que continuam a desfilar pela cidade por meio de seus nomes em ruas e distritos, sem que sejam denunciados como responsáveis diretos pela exclusão social que assola a cidade ainda hoje.

Nesses passeios, Campinas era apresentada como a *Princesa do Oeste*, que cresceu com a linha ferroviária, um lugar importante no período em que a região era grande produtora de açúcar e, depois, de café. Viam-se os casarões nas principais ruas e nas avenidas centrais, a história do músico Carlos Gomes e o marco zero da cidade na praça Bento Quirino. Mas não se contava às crianças sobre o tráfico de africanos escravizados nem sobre o terror e crueldade vividos pela população negra, fosse ela liberta, escravizada, alforriada ou livre. O passeio trazia apenas a história branca da cidade, mencionando a população negra como costumeiramente é apresentada nos livros didáticos: pessoas escravizadas resignadas, que pouco contribuíram na constituição e construção do país e, nesse caso específico, da cidade de Campinas.

Ao resgatar a história de Elesbão, escravizado acusado de homicídio submetido a enforcamento público – no Largo Santa Cruz, atualmente, Praça Santa Cruz, no bairro Cambuí, Campinas –, como um espetáculo em que a “justiça” da época tinha a pretensão que servisse de exemplo para outros escravizados, libertos e alforriados, Oliveira (2016) afirma que a cidade foi construída a partir de situações de crueldade e violência impostas pela classe dominante a negros e negras escravizados e livres.

Desde a época em que Campinas era denominada como “Bairro do Mato Grosso de Jundiahy”, depois elevada em 14 de julho de 1774 como “Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiahy”, posteriormente em 15 de dezembro de 1797 como “Villa de Sam Carlos”, e finalmente em 05 de fevereiro de 1842 como “Cidade de Campinas”, a vida

das pessoas escravizadas e das demais com ascendência negra sempre teve uma trajetória das mais violentas e cruéis (OLIVEIRA, 2016, p. 30).

Em função desse tratamento e das más condições de vida impostos aos escravizados desde o início do povoamento do Bairro do Mato Grosso de Jundiáhy, Campinas, conforme Oliveira (2016), ficou conhecida no Brasil como a *Bastilha negra*, a cidade mais cruel no tratamento aos escravizados.

O silêncio sobre essa parte da história de Campinas reflete um formato de currículo que não ensina as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas para as crianças e adolescentes da Educação Básica, ausência que se estende também à universidade. Apesar da enorme tradição escravagista de Campinas, a própria Unicamp não estabeleceu relação com conhecimentos e culturas afro-brasileiras, como observa Carvalho (2019) ao pontuar que a criação das universidades brasileiras se deu nos moldes das universidades europeias. Fazendo tais reflexões hoje, sei que se fosse possível voltar no tempo e estar novamente naquele passeio com aquelas crianças, eu faria um contraponto à narrativa histórica apresentada, questionando-a, e discorreria sobre a influência da população negra na formação da cidade.

Em 2020 e 2021, um projeto de pesquisa executado em Campinas pela Unesco mapeou 20 territórios considerados lugares de memória e cultura da comunidade negra. Esses dados confirmam com contundência a relevância e participação dos negros na sociedade campineira. Intitulado *Campinas-Afro*, em sua primeira fase, tal projeto foi apresentado à Prefeitura Municipal de Campinas e aceito pelo Ministério Público de São Paulo, reconhecendo o patrimônio cultural negro presente no município.

Mesmo experienciando o centro da cidade há tempos, fiquei surpresa ao descobrir, somente após iniciar o doutorado, que no Terminal Central, sob o viaduto Miguel Vicente Cury e atrás de algumas barracas do camelódromo, estava a Ecar, fundada por Mestre Topete em 2009. Nesse espaço, ao lado do salão em que acontecem os treinos, há uma loja com produtos relacionados à capoeira, como livros, camisetas e artigos musicais como berimbaus, cabaças e macumbas, produzidos por ele próprio.

A escola tem dez anos. Eu pensei em resistência, porque eu estava muito triste com coisas que aconteceram no meu grupo. Aí, eu estava pensando e coloquei a resistência, resistência cultura, resistência do povo negro, resistência do Mestre Topete, porque eu tive motivo de parar, em todos os sentidos. E aí eu

senti que eu tenho que resistir, que eu sou forte. Meu pai, minha família, meus amigos, tudo isso... E hoje a minha escola tem 14 núcleos, tenho vários alunos, cerca de 200 alunos... E eu acho que deu certo (MESTRE TOPETE, 2021).

Abreu e Silva (2013) descreve como a ECAR utiliza os meios tradicionais (oralidade, roda de capoeira, musicalidade) e contemporâneos (internet, fotografias, vídeos) para produzir e divulgar os conhecimentos e as memórias da capoeira angola. Por meio de depoimentos e fotografias de seus integrantes, somados à observação participante, seu estudo conta sobre a vida de Mestre Topete e o processo de criação da escola. A partir desse território, o autor conclui que os saberes da capoeira angola se baseiam na memória de seus mestres de tempos passados, repassadas pelos mestres da atualidade a seus alunos de forma contextualizada e a partir do cotidiano do grupo.

Em concordância com tais conclusões, Acordi (2009), ao buscar compreender a forma de organização dos saberes da capoeira na sociedade contemporânea, também sublinha a importância das memórias e experiências dos mestres na relação com os conhecimentos dos discípulos para preservar e elaborar os saberes na e da capoeira. Nessa dinâmica, “[...] os saberes apreendidos e vivenciados dentro e fora da ECAR (escola de Mestre Topete) são compartilhados entre seus integrantes, criando vínculos de amizade e fortalecendo seus laços comunitários, bem como a própria cultura capoeira” (ABREU E SILVA, 2013, p. 143).

Mestre Topete entende que sua entrada na capoeira, ainda jovem, representa outra resistência.

A gente morou muito tempo na periferia de Campinas e meu início na capoeira... Quando eu iniciei, meu próprio pai não aceitava, porque ele dizia que era coisa de vadios, vagabundos. Mesmo ele sendo negro, ele não era conhecedor da capoeira. Ele era conhecedor das palavras que o povo falava. Ele reproduzia a mesma coisa que as pessoas que não conhecem a capoeira falam: “coisas de vagabundo”. Eu passei muito triste, pois sabia que meu pai não me apoiava. Até me agrediu com muita violência... Mesmo assim, eu continuei na capoeira, camuflada... Sem ele saber, dei continuidade. Depois de muitos anos, ele ficou sabendo que eu já era professor de capoeira, que eu já tinha saído do país, que fui prá vários países através da capoeira, me formei em Educação Física, tenho minha família... Isso foi uma das resistências. (MESTRE TOPETE, 2021)

Mestre Topete e a ECAR seguem resistindo ao lugar periférico em que estão situados e aos tempos de pandemia. É como se a não aceitação, por parte de sua família, de sua decisão de se tornar um capoeira, não tivesse sido suficiente para que ambos, ele e sua escola,

sucumbissem. A oposição que seu pai fez ao seu ingresso na capoeira reflete um posicionamento fortemente relacionado à imagem da capoeira na sociedade brasileira, que, conforme vimos, era considerada contravenção no Código Penal de 1890. Vistos como agentes de desordens, os indivíduos eram presos simplesmente por jogar capoeira e, além disso, levados a calabouços, submetidos a açoites, vistos como pessoas perigosas aos olhos da ordem social urbana (SOARES, 2008). Passado mais de um século, o imaginário social preconceituoso em relação a esta e tantas outras práticas de matriz afrodiáspórica não se desfez.

O racismo vivido sistematicamente pela população negra é outro elemento marcante na narrativa de experiência de resistência de Mestre Topete.

Hoje o negro continua sendo escravizado pelo sistema. Os negros eram trancados nas senzalas. Hoje, o negro continua aprisionado nas favelas. Eles não conseguem sair das periferias das grandes cidades. Muitos ainda são chacota, vítimas de piadas e preconceitos e preferem ficar na favela. Aqui onde eu vivo, no Terminal Central, que é minha escola e minha loja, muitas pessoas querem comprar meus instrumentos, mas quando eu passo o endereço, perguntam: “Mestre, você não faz a entrega?” E eu pergunto: “Por quê?” E eles respondem: “Porque aí é muito perigoso”. Não é perigoso, mas realmente o preconceito existe. Por exemplo, eu não sou rastafári, porém eu tenho o cabelo *dreadlocks*. Rastafári é uma religião. A turma confunde muito cabelo encaracolado, que é *dreadlocks*, com rastafarismo. Eu tenho um cabelo encaracolado, de *dreads*. Às vezes, quando eu vou pegar um ônibus, eu sento no assento, daí chega uma senhora, um senhor, e pego e dou meu assento, devido à idade, devido o respeito. Eles pegam... Eles têm receio de sentar-se no mesmo assento do que eu. Eu percebo. E geralmente quando tem sempre dois assentos, as pessoas não querem sentar do meu lado. Eu vejo que muitas pessoas evitam. E, ao mesmo tempo, é uma resistência ficar perto de uma pessoa que está me evitando (MESTRE TOPETE, 2021)

Esse excerto da narrativa de Mestre Topete é muito semelhante à reflexão de Fanon (2008, p. 1) sobre a dificuldade do corpo preto no mundo dos brancos; o racismo opera da mesma forma, independentemente do tempo que se passou entre um e outro relatos.

“Olhe, um negro!” Era verdade, eu me divertia. “Olhe, um negro!” O círculo pouco a pouco se estreitava. Eu me divertia abertamente. “Mamãe, olhe o negro, estou com medo!” Medo! Medo! E eis que agora eu era temido. Queria me divertir com isso até engasgar, mas isso se havia tornado impossível para mim. [...] A partir daí, em vez de um, deixavam-me dois, três assentos livres no trem. Eu já não me divertia mais.

Ao discutir as práticas e representações coloniais sobre o corpo e o poder, Fanon (2008) produziu uma crítica radical à colonização, processo determinante para a constituição do

racismo e do sujeito colonizado, o qual invisibiliza histórias importantes que representam a perspectiva do negro. Psiquiatra e filósofo, Fanon foi testemunha ocular do processo de colonização, deparando-se desde muito cedo com uma sociedade colonial que se pretendia francesa em todos os aspectos do seu ser. Nascido no seio de uma família de classe média em Fort-de-France, capital administrativa da Martinica, colônia francesa no Caribe ainda hoje considerada um departamento insular francês, ele vivenciou a negação de todas as dimensões da humanidade dos nativos e optou por confrontá-la (FAUSTINO, 2018).

Desde a infância, já se habituara ao fato de que os únicos livros da escola eram sobre História e Literatura metropolitanas. Na Martinica, quando uma criança era alfabetizada, a primeira frase que aprendia a ler e a escrever era “*Je suis français*” e, quando se comportava mal, dizia-se para “não se comportar como um negro”. Portanto, não é difícil imaginar que Fanon sentia-se um francês e que esse sentimento o acompanhou, ainda que de forma ambígua, por um longo tempo (FAUSTINO, 2018, p. 31).

Apesar de a grande maioria da população da Martinica dos anos 1920 ser formada por negros descendentes dos trabalhadores das antigas propriedades monoculturais francesas – as *plantations*, cuja produção se utilizava da mão de obra escrava e tinha como alvo os grandes mercados –, a exaltação dos valores europeus era acompanhada, por exemplo, da inferiorização do crioulo, língua falada pelas classes subalternizadas da ilha. Porém, mesmo diante de um contexto rígido de exclusões raciais e de classe, todos, sem exceção sentiam-se franceses. Isso porque os antilhanos aprendiam que a França era o seu lar e os professores observavam as crianças para que a língua crioula não fosse utilizada (FANON, 2008; FAUSTINO, 2018).

Não por acaso, um dos assuntos abordados por Fanon (2008) em *Pele negra, máscaras brancas* é a língua. Ao tratar sobre temas referentes à linguagem e ao desejo platônico do mundo negro pelo mundo do branco, ele deseja mostrar como o colonialismo e o racismo foram modos socialmente criados de ver e viver no mundo. A cultura europeia, apresentada como expressão universal de civilização, obriga o colonizado a abrir mão de tudo que lhe compõe para, assim, aproximar-se ao máximo possível do universo do colonizador para ser reconhecido como humano, ou, melhor dizendo, como um branco.

Esse processo de apagamento das nossas histórias, raízes e traços começa com a diáspora forçada de seres humanos para o chamado “Novo Mundo”. Ser sequestrado, levado forçadamente para dentro de tumbeiros, sem família, sem que se soubesse qual seria o seu

destino, foi o início... Mais tarde, para sobreviver no mundo do colonizador, o colonizado descobria que precisava abandonar tudo que lhe remetesse à sua terra de origem: sua história, sua língua, as divindades ou qualquer outro aspecto da sua cultura... Esquecer-se destes e se tornar um “branco” no jeito de falar, andar, vestir-se, comportar-se. Era preciso “nascer de novo”, começar uma nova vida. Assimilar os valores culturais da nação “civilizadora” e sepultar sua originalidade cultural tornam-se ações indispensáveis para se aproximar da condição de ser humano universal.

Esse processo foi definido por Fanon (2008) como alienação colonial, situação que representa imensa dificuldade de a pessoa se constituir como negra.

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

Como se vê, o processo de dominação colonial desconsiderou que o negro possui cultura, civilização e um longo passado histórico, de maneira que até hoje suas consequências impactam o modo de viver dessa população. Com base em histórias, piadas, estereótipos que reforçam para o dominador quem é o negro, a inferioridade subjetiva é construída.

Na Europa, o Mal é representado pelo negro. É preciso avançar lentamente, nós o sabemos, mas é difícil. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do “problema do negro”. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. [...] Na Europa, isto é, em todos os países inferiores e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (FANON, 2008, p. 160).

A situação colonial, ou seja, a relação vivida por “civilizados” e “primitivos”, na qual o colonizador foi identificado como sendo do primeiro grupo, associado ao bom ou a tudo

relacionado a ele, ao passo que o colonizado foi identificado no segundo grupo, associado a algo que é ruim ou mal, foi condição favorável para o complexo de inferioridade da população negra diante da branca. Em decorrência disso, são a civilização europeia e seus representantes os responsáveis pelo racismo colonial.

Em seu famoso texto *Discurso sobre o colonialismo*, lançado originalmente em 1950, na França, e considerado declaração de guerra ao racismo e ao colonialismo, Aimé Césaire (2020) denuncia como, em nome da colonização e de uma ordem superior, a Europa promoveu violências em múltiplas direções contra os corpos, costumes, criações e produtos dos povos colonizados. Por essa razão, “a Europa é indefensável” (CÉSARIE, 2020, p. 9), uma vez que ela é “[...] a responsável perante a comunidade humana pela maior pilha de cadáveres da história” (CÉSARIE, 2020, p. 26). Mas não só isso...

Pautada em uma relação de dominação e submissão com os nativos, fixada no trabalho forçado, na intimidação, no desprezo, no estupro, na morte, ou seja, no medo, e tendo como justificativa o progresso, a europeização dos continentes não europeus transformou o homem colonizado em um instrumento de produção. Césaire (2020, p. 25) afirma que a colonização significou a coisificação do homem nativo:

Ouçó a tempestade. Falam-me do progresso, das “realizações”, das doenças curadas e dos níveis de vida elevados além de si mesmos. Mas eu falo de sociedades esvaziadas de si mesmas, culturas pisoteadas, instituições solapadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias suprimidas [...] estou falando de milhões de homens em quem foram inteligentemente inculcados o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, o ajoelhar-se, o desespero, o servilismo. [...] Falam-me de civilização, eu falo de proletarização e mistificação.

Como destaca o mesmo autor, o sistema colonial também desumanizou e transformou o próprio colonizador em um animal, pois, tendo como fundamento o “[...] desprezo pelo homem nativo e, justificada por esse desprezo, inevitavelmente, tende objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio, em animal” (CÉSARIE, 2020, p. 23). A sociedade colonial, “[...] a mais podre que já apareceu ao sol” (CÉSARIE, 2020, p. 38), não foi questionada ou sofreu reclamações pela invenção da ideia do negro bárbaro, dos brancos como a raça eleita ou por toda a selvageria e violência praticadas nas novas terras. Essa forma de tratamento só ganhou destaque com o Holocausto promovido por Adolfo Hitler e, mesmo assim, porque era cometido contra brancos europeus. O ser não branco começa, então, a se

questionar, a partir da discriminação sofrida por não ser branco, por não ser considerado e tratado como um ser humano.

É evidente que o malgaxe pode perfeitamente suportar não ser branco. Um malgaxe é um malgaxe; ou melhor, um malgaxe não é um malgaxe: existe absolutamente uma “malgaxice”. Se ele é malgaxe, é porque o branco chegou, e se, um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestavam sua humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que eu seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, “que eu sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnante fornecedor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo” (FANON, 2008, p. 94).

Racismo e racialização são partes de um processo de violenta dominação que marcam a relação do colonizado com o mundo e consigo mesmo, o que proporciona uma autoimagem distorcida. A racialização é interiorizada subjetivamente, assumindo-se que há identidades fixas para negros e brancos. A construção da subjetividade em uma estrutura colonial racista define oportunidades e barreiras vividas pelos indivíduos ao longo de sua vida. Frente a esse contexto, Fanon (2008, p. 95) sugere a tomada de consciência de uma nova possibilidade de existir:

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa da sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais.

Assim, o pensamento de Fanon (2008) sublinha que o racismo não pode ser pensado apenas na perspectiva identitária. O racismo está na estrutura da sociedade, dando as cartas para a reprodução das desigualdades e da violência que modelam a vida social contemporânea. As expressões do racismo cotidiano se desenvolvem, portanto, nas entranhas políticas e econômicas da sociedade (ALMEIDA, 2019; KILOMBA, 2019).

A ação proposta por Fanon (2008) de tornar-se sujeito em uma sociedade que hesita em reconhecer o diferente é fazer-se reconhecer e, assim, demolir o mito do negro como um ser selvagem, estúpido, analfabeto.

Como assim? Quando então eu tinha todos os motivos para odiar, detestar, rejeitavam-me? Quando então devia ser adulado, solicitado, recusavam qualquer reconhecimento? Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como Negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer (FANON, 2008, p. 108).

Dentro das comunidades de matriz africana, um emaranhado de símbolos e saberes é ressignificado, oferecendo aos seus praticantes o (re)conhecimento de culturas e o desenquadramento da norma ou, como diriam Simas e Rufino (2018, p. 22), o “esculhambamento das normatizações”. Em tais comunidades, o mito do negro visto como o diabo, o malvado, é desconstruído, como sugere Fanon (2008).

O desafio fundamental narrado pelas lideranças dessas comunidades nas *entrevistas conversas* foi manter-se vivo. Esse é o primeiro ato de resistência. Observamos uma noção de resistência plural, encruzilhada às histórias de vida de mulheres negras importantes para as lideranças e, por isso, mencionadas nas narrativas. Durante séculos, as representações das mulheres negras têm sido associadas a uma inferioridade “natural”, fazendo delas os sujeitos mais atingidos dos processos de dominação e exploração (LUGONES, 2008, 2014). Nesse cenário, essas mulheres criaram maneiras, cada qual a seu modo, de resistir.

A noção de resistência pontuada a partir da experiência de vida das lideranças sublinhou uma riqueza e diversidade de trajetórias e deixou explícito que resistência vai muito além da ideia fixada na disputa política, como eu havia concebido inicialmente. Fiquei surpresa com o fato de as narradoras e narradores iniciarem sua *biografização* a partir de sua relação com mulheres que lhes marcaram tão fortemente. Para ele(a)s, não havia como falar de resistência sem abordar a luta de mulheres que foram trabalhadoras domésticas e cuidaram de seus filhos sozinhas. Mulheres, sobretudo mulheres negras, chefes de suas famílias, enfrentando o racismo, o sexismo, o machismo e uma sociedade ainda colonial. As mulheres, pois, sobressaem-se neste estudo como as principais agentes da noção de resistência.

Resistências. Podemos utilizar o termo no plural, pois cada um(a) do(a)s narradore(a)s sublinhou diferentes modos de resistir a situações e experiências vividas. Resistências que nascem nos encruzilhamentos da vida de gentes que carregam no corpo uma diferença vista a olho nu: nossa cor de pele. Entretanto, apesar de ser plural, essas resistências são marcadas por

um único aspecto: o enfrentamento às imposições do racismo, ferramenta estruturante na dinâmica das relações sociais.

Para (re)existir, não é preciso nada além de sua própria vida, em um mundo tão marcado por padrões sociais que excluem tudo o que nele não se enquadra. Sendo assim, cada um(a) (re)existiu de uma forma diferente. (Re)existir é a história de vida de cada um e cada uma de nós. Reexistir também inclui respostas diferentes a desafios comuns. (Re)existir é um termo da vida diária, mesmo que não seja percebido. (Re)existir à não aceitação pela família por ser um capoeira. (Re)existir e não ser recrutado pelo tráfico. (Re)existir ainda no ventre da mãe, por causa das convenções sociais.

Dona Ana, minha mãe, sempre lembra que, sendo ela trabalhadora doméstica, seu sonho era que suas filhas nunca limpassem a casa de alguém. Seu desejo era apenas que estudássemos e tivéssemos um caminho melhor que o seu. Certamente esse também era o desejo de outras mães, como, por exemplo, Dona Rosália, mãe de Mestre Tuim. Ambos filhos de trabalhadoras domésticas, eu e Mestre Tuim, cada qual à sua maneira, resistimos ao que comumente é reservado para jovens negros e da periferia de uma grande cidade: a vulnerabilidade social. Estávamos expostos a riscos, como falta de moradia digna, dificuldades de conseguir uma vaga no mercado de trabalho, falta de acesso à educação e saúde de qualidade. Além de tudo, tinha a rua, logo ali, lugar de criminalização e extermínio da juventude negra. Foram nossas mães, mulheres que interseccionam raça, gênero e classe social em mundo marcado por um sem número de injustiças sociais, que resistiram e lutaram por nós. Elas conseguiram...

Salve as matriarcas! Salve as mães e mulheres negras!

SEXTA ENCRUZILHADA**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E JOVENS DE TERREIRO**

Imagem 4: Eu e *Molundakeua*, então com 4 anos, na 23ª Lavagem das Escadarias da Catedral de Campinas
Fonte: registro de Rennato Testa (2008).

Se eu estivesse envolvida em uma comunidade de candomblé desde minha infância, fase em que Mestre Formiga e Mestre Tuim ingressaram em grupos de capoeiras, talvez muitas das dificuldades pelas quais passei e ainda passo no terreiro de candomblé não existissem. Mas, vivendo em uma sociedade que privilegia a cultura etnocêntrica, eu pouco sabia sobre a religiosidade de matriz africana até chegar ao movimento negro, que me levou para minhas experiências no candomblé.

Ao vivenciar a potência da cultura negra que emerge desses territórios e sabendo que as instituições educacionais formais não oferecem repertório relacionado aos saberes e conhecimentos africanos e afro-brasileiros, não tive dúvidas em inserir uma prática de matriz africana na vida da minha filha desde muito pequena. Ela foi desses bebês que são embalados por todas as pessoas do terreiro e que, durante os *xirês*, são tomados no colo pelos *inquices*. Iniciada aos seis anos de idade, ao fechar seu ciclo de sete anos em janeiro de 2019, durante os agradecimentos para os membros da comunidade, eu só me lembrava deste provérbio africano de origem *bantu*, da África do Sul: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

Minha filha experienciou diferentes saberes inscritos na oralidade, na corporeidade, na ancestralidade e na forma de viver em comunidade. Compartilho do pensamento do filósofo Marcelo José Derzi de Moraes (2020) de que as dimensões ativadas nos candomblés atendem a uma demanda da vida capaz de pensar e relacionar o lugar de seus participantes no mundo além de suas relações com o outro, com a comunidade e com a natureza.

Nesse sentido, o modo ético se manifesta nas relações que possuímos com os outros, sendo solidários, acolhedores, compartilhando, ajudando, ensinando, respeitando e aprendendo em comunidade, além disso, construindo um modo melhor de se viver. Por meio das danças, das oferendas, dos rituais, das lendas, entre outras coisas, aprendemos a pensar, a tomar decisões, a respeitar a diferença, a fazer escolhas, a planejar o futuro, a valorizar o passado etc. (MORAES, 2020, p. 76).

Ao refletir sobre uma filosofia que canta, dança e ginga, tornando-se uma rota de fuga da filosofia ocidental, Moraes (2020) se inspira na obra clássica do compositor e intérprete de samba Jorge Aragão e Acyr Marques, *Coisa de pele* (1986), para afirmar que os candomblés e o samba são filosofias *dessa coisa de pele*, que possuem uma lógica operacional que não nega o corpo na produção de conhecimento.

Por meio do samba e dos candomblés, encontramos uma possibilidade de fazer uma filosofia dessa coisa de pele que convoca para dançar, para tocar, para desejar a partir das rodas de samba e das rodas de *orixás*. Em outras palavras, essa filosofia da coisa de pele que aparece por meio do samba e do candomblés são condições de produções de uma atmosfera filosófica que procura produzir pelo espírito, ou espíritos, de um povo, de uma raça, de um grupo por meio do retorno de uma ancestralidade, da invocação pelo canto e pela dança, pelas oferendas e pelas rezas, tambores e pandeiros, uma espiritualidade corpórea dessa coisa de pele (MORAES, 2020, p. 73).

Esses saberes e experiências se iniciavam ainda em nossa casa, durante a preparação e organização de nossos pertences para as idas ao terreiro. Começava pela separação das roupas para serem usadas durante as funções, a providência de objetos como pratos e canecas de ágata, esteiras, sabão da costa para o banho... Em alguns rituais, precisávamos de itens como ervas, folhas, legumes ou grãos, os quais comprávamos em locais como o mercado municipal, onde é possível encontrar ingredientes que não são comercializados em feiras ou mercados. Toda essa movimentação que antecedia o estar no terreiro era acompanhada pelos olhos atentos, curiosos e observadores de uma criança que apreendeu a conhecer o cheiro bom e leve da alfazema, da canela, as cores de cada *inquice* nas miçangas vibrantes dos fios de conta, o gosto forte do dendê no acarajé.

Minha filha aprendeu, ainda criança, as danças das divindades e, nelas, suas narrativas, assim como as saudações de cada dos *minkises*. Ouvindo com respeito e atenção a narrativa de seus irmãos e irmãs mais velhos e mais velhas de terreiro, principalmente na cozinha da casa de *axé*, aprendeu que o *inquice Nkosi* é um guerreiro que vai abrindo nossos caminhos e que *Katende* é o senhor de todas as folhas, que foram espalhadas por *Matamba* durante um grande vendaval. Sabe que o *inquice Hongolo*, divindade da transformação, é representado pelo arco-íris e também pela serpente, símbolo de sabedoria. Aprendeu que sexta-feira é dia de fazer homenagem ao Grande Pai, *Lembá*, nos candomblés de linhagem congo-angola, ou *Oxalá*, no panteão iorubano. É dia de usar roupas brancas, as quais representam a honra de pertencer aos candomblés e o orgulho de reverenciar uma de suas divindades mais importantes. O pertencimento a uma comunidade de matriz africana viabilizou o acesso a esses saberes, apreendidos pela experiência e também pela transmissão da cultura praticada nos terreiros. Foi preciso estar presente no cotidiano do chão de um terreiro para que todo esse processo educativo fosse sendo construído.

Ao analisar os saberes e experiências de jovens candomblecistas de dois terreiros da região metropolitana de Fortaleza (CE), Santos (2015) fez referência ao livro de Nei Lopes (2002), *Logunedé: santo menino que velho respeita*, que abre espaço para o entendimento deste que, em suas palavras, seria um dos *orixás* menos compreendidos no Brasil depois de *Exu*. Filho de *Oxum* e do caçador *Erinlé*, uma qualidade de *Oxóssi*, *Logunedé* congrega em si três naturezas: a da mãe, a do pai e a sua própria, podendo exercer várias atividades (caçador, pescador, curandeiro, dançarino etc.) e se transformar na forma que quiser (homem, mulher, peixe etc.). É um *orixá* filho por natureza, respeitado porque nasceu príncipe e considerado símbolo da juventude, da beleza e da alegria. Portanto, é um “santo menino que velho respeita”, como ressalta o título da obra de Lopes (2002). O nascimento desta entidade é narrado no conto *Logum Edé nasce de Oxum e Erinlé*, de Reginaldo Prandi (2001, p. 136).

Logum Edé nasce de Oxum e Erinlé

Um dia *Oxum Ipondá* conheceu o caçador *Erinlé* e por ele se apaixonou perdidamente. Mas *Erinlé* não quis saber de *Oxum*. *Oxum* não desistiu e procurou um *babalaô*. Ele disse que *Erinlé* só se sentia atraído pelas mulheres da floresta, nunca pelas do rio. *Oxum* pagou o *babalaô* e arquitetou um plano: embebeu seu corpo em mel e rolou pelo chão da mata. Agora sim, disfarçada de mulher da mata, procurou de novo o seu amor. *Erinlé* se apaixonou por ela no momento em que a viu. Um dia, esquecendo-se das palavras do adivinho, *Ipondá* convidou *Erinlé* para um banho no rio. Mas as águas lavaram o mel de seu corpo e as folhas do disfarce se desprenderam. *Erinlé* percebeu imediatamente como tinha sido enganado e abandonou *Oxum* para sempre. Foi-se embora sem olhar para trás. *Oxum* estava grávida; deu à luz *Logum Edé*. *Logum Edé* é metade *Oxum*, a metade rio, e é metade *Erinlé*, a metade mato. Suas metades nunca podem se encontrar e ele habita num tempo o rio e noutro tempo habita o mato. Com o *ofá*, arco e flecha que herdou do pai, ele caça. No *abebé*, espelho que recebeu da mãe, ele se mira (PRANDI, 2001, p. 136).

Jovens de terreiro são respeitados por terem nascido ou terem se iniciado muito novos, como *Logunedé*, que já nasceu *orixá*.

Eu nasci aqui (referindo-se ao barracão *Ilé Asè Omò Oya Badan Odé Ibo*, Hortolândia, SP). Eu sempre convivi e tracei minha história assim. Com meus dois anos de idade eu comecei a dançar no grupo *Oju-Obá*, acho que foi onde caiu a ficha prá mim que eu era de uma religião de matriz africana. E aí eu comecei a dançar, mas quando você é criança todo mundo acha que é brincadeira, tudo vai na brincadeira, que é muito legal, era uma diversão prá mim. Quando eu fiz cinco anos eu fui suspensa como *Ekédi*. Eu estava na roda, que era um candomblé, um candomblé de *Iabá* (referindo-se a uma festa voltada para as divindades femininas dos candomblés: *Oxum*, *Obá*, *Oyá*, *Iansã*, *Iemanjá*, *Nanã* e outras). Minha mãe conta que era prá ser suspensa só

uma menina, que tinham anunciado que ela ia ser suspensa porque ela era *Ekédi*, sabia que ela ia ser suspensa. Mas não sabiam que eu também seria. A Iansã suspendeu a menina e depois ela foi na minha direção e meu pegou no colo. Como eu era muito pequenininha, dava prá pegar no colo. Eu, assim... sem entender nada! Daí me suspenderam, fiquei sentada na cadeira, eles levantam tudo [...] e eu não sabia de nada, sem entender... Daí, quando fui tomar obrigação, fui entender que eu era *ekédi*, que eu não era rodante, que eu não ia virar. (EKÉDI IZABELLA, 2023).

Eu faço capoeira desde que eu nasci. Muitas pessoas falam que eu saí da barriga da minha mãe fazendo capoeira, pois meus pais sempre fizeram capoeira, então, eu fui acompanhando eles e sempre fui treinando junto e, com isso, cresci e estou crescendo dentro da capoeira. Hoje, eu tenho 17 anos e, infelizmente, não lembro de muita coisa, como, por exemplo, meu primeiro cordão, meu primeiro batizado... Provavelmente, meu primeiro cordão eu peguei quando eu tinha uns três anos... Eu tenho até fotos e vídeos. Hoje, eu treino com meu pai. E, às vezes, estou treinando com a minha mãe, porque ela começou a dar aula, aí eu vou ajudar ela. (ISABELA, CAPOEIRA, 2022).

Eu estou dentro da capoeira desde meus sete anos de idade, eu conheci a capoeira por conta de ser uma pessoa que tem TDHA (Transtorno do *Deficit* de Atenção com Hiperatividade), sou muito espuleta, tenho uma energia prá gastar desde criança, aí minha mãe procurou alguma coisa prá eu fazer. Eu sempre tive dentro da religião da umbanda, sempre fui umbandista, nasci dentro da umbanda, aí tudo se casou... (MARIEL, CAPOEIRA, 2023).

Isabela, a jovem capoeira, e *Ekédi* Izabella nasceram dentro de suas respectivas comunidades e ali permanecem, trilhando o mesmo caminho de seus pais. Isabela é filha de Mestre Tuim e Mestra Geusa e auxilia e acompanha seus pais nos treinos, rodas e eventos. À época de nossas *entrevistasconversas*, Mestre Tuim realizava seus treinos e aulas em um salão na Vila Costa e Silva e Mestra Geusa desenvolvia o mesmo trabalho, só que do outro lado da cidade de Campinas, no Jardim Garcia. Ela também estava cursando o 1º ano de Enfermagem na PUC-Campinas.

Ekédi Izabella, por sua vez, é filha da *Iyakekerê* Eliana, do terreiro *Ilé Asè Omò Oya Badan Odé Ibo*, em Hortolândia, e mãe criadeira da casa, auxiliando na feitura de novos filhos, obrigações da casa e outros eventos ligados ao terreiro. Quando ocorreram nossas *entrevistasconversas*, *Ekédi* Izabella estava cursando Biologia na Faculdade Metropolitana Unificada, na cidade de São Paulo, e também fazia estágio. Mariel, por sua vez, apesar de não ter nascido no terreiro de capoeira, deu início à sua participação com apenas 7 anos de idade e, aos 23, continuava suas atividades ao lado do Contra-Mestre Léo, dividindo-se entre faculdade e trabalho. Morcego, o quarto jovem que participou deste estudo, iniciou-se na capoeira os 16

anos. Acompanhava Mestre Formiga nos treinos e eventos de capoeira e, sozinho, já havia assumido as aulas de um dos núcleos durante o período em que o mestre viajava. Também auxiliava nas aulas com as crianças na Matriz do Ibeca, na Vila União, em Campinas.

Apesar de mostrarem sua responsabilidade com o grupo, desenvolvendo ações bem próximas aos mestres e à sacerdotisa, esses jovens demonstram bastante simplicidade, como se tivessem pouco ou nada a compartilhar da própria sabedoria. Além disso, o tempo todo, destacam a importância da experiência transmitida pelos mais velhos de seu grupo e se dedicam a ouvi-los com atenção:

No dia que a gente foi dormir na casa do Mestre Sombra, quando foi todo mundo pro Guarujá, ele ficou brincando com a gente, conversando com a gente... Todo mundo prestando atenção... [...] O Mestre Sombra, eu gosto bastante dele e foi nesse batizado que eu pedi prá ele ser meu padrinho. [...] Esse dia eu *fiquei com vergonha de ter que jogar capoeira com ele*. [...] Nossa! *Eu nem soltei a perna*. (ISABELA, CAPOEIRA, 2022, grifos meus)

Quando eu tomei obrigação, muitas partes que a gente passa, que a gente vive no *roncó*, eu já sabia porque eu já tinha vivido. Minha mãe conta que quando eu era pequenininha, quando eu nasci, como tinha gente prá tomar obrigação, ela me levava junto, deixava eu sentada na saia e rezava junto. Eu sempre tive essa loucura e toda vez que ia entrar alguém eu subia lá prá cima, e eu lembro que a mãe gritava aqui debaixo: “Izabella, o que você está fazendo aí?” Eu ficava quieta prá ela não saber que eu estava lá em cima. Tomei várias obrigações, eu nem sabia. (EKÉDI IZABELLA, 2023)

Mas a capoeira angola me ganhou e eu tô aqui até hoje, com o Léo... Eu só tenho a agradecer. Sou quem sou por conta dele. Me instruiu e me instrui até hoje, *puxa a minha orelha, se for necessário*, mas, sem ele, eu acho que eu não seria quem eu sou hoje, não teria a visão que eu tenho hoje. Eu tive muitos colegas que passaram pela capoeira, tive muitos amigos meus que passaram pela capoeira, mas uns continuaram, uns foram pro mal caminho, outros seguem a vida normal. Mas é como o Léo falou, né? Fruta boa se colhe no pé. Então, na capoeira, ele me ensinou que nós somos uma sementinha, que ele planta e a gente vai regando, regando, regando, um dia ela brota, outro dia ela cresce e um dia ela dá frutos. (MARIEL, CAPOEIRA, 2022, grifos meus)

A minha relação com o Mestre é muito boa. É gratificante ter ele do meu lado. Me ajudou bastante, me dá um incentivo. Ele me deu a oportunidade de dar aula, me ensinou, me recebeu super bem (MORCEGO, CAPOEIRA, 2022)

A dissertação *O samba de bumbo de Santana de Parnaíba/SP e a educação na perspectiva decolonial*, defendida pelo historiador Daniel Martins Barros Benedito (2020), também sob a orientação da Profa. Dra. Norma Silvia Trindade de Lima, discute como práticas

culturais de matriz afrodiáspórica são uma potência do ponto de vista da resistência. Além disso, Daniel (2020) trata o samba de bumbo de Santana de Parnaíba (SP) como uma importante expressão cultural afrodiáspórica, como um percurso formativo que envolve outros saberes, outras práticas, ampliando o (re)conhecimento de outras epistemologias. Conforme o autor, o samba de bumbo é uma prática formativa realizada em sua maneira própria de aprendizagem, que acontece nos processos de escuta e vivência: aprendendo com os mais velhos e mais velhas, olhando, perguntando e fazendo.

Os(as) mais velhos(as) tornam-se um dos principais elementos no processo formativo dos jovens pertencentes às práticas de matriz africana. Por meio de brincadeiras, sentada na saia da mãe, ainda pequeninha e rezando junto no *roncô*, sentindo metaforicamente e quando necessário os puxões de orelha de seu mestre, estando ao lado e sendo incentivado... Experiências vão completando o processo de constituição desses jovens que praticam os terreiros.

Mestre Tuim e Mestre Formiga e os jovens Mariel e Morcego dão destaque ao respeito pelo conhecimento e sabedoria das pessoas mais velhas. Suas narrativas enfocam o ensinamento, a experiência ou aprendizado na relação com alguém de mais idade.

Eu dedico parte da minha história a meu primeiro educador de capoeira na época, Instrutor Fernando, hoje, um excepcional músico, ainda ensinando muita gente na arte da música. Fernando me ensinava e me dava muitos conselhos, dizia que a capoeira ia me abrir um leque, um mundo de possibilidades, e foi isso que aconteceu. Além dos treinos no bairro, ele me levava na academia dos Mestre Godoy e Mestre Maya, na Rua Barão de Jaguará, se eu não estiver enganado, número 876, em frente ao Largo do Pará, em Campinas, São Paulo. (MESTRE TUIM, 2021)

Eu era criança, tinha 8 anos de idade (quando fez a primeira aula de capoeira). [...] Foi aí que eu tive meu primeiro contato com Mestre Maurício. Era ele que dava aulas nesse projeto. [...] Então, o que eu fiz aqui foi espelhado no que o Mestre Maurício fez no Ipaussurama. A mesma coisa que ele fez prá mim, eu tento fazer com as outras crianças. (MESTRE FORMIGA, 2022)

Cuidar da ancestralidade, cuidar dos mais velhos, ter respeito, esse é o fundamento, de ter o respeito. Porque a capoeira ensina a ser respeitoso. O Léo me ensinou a ser respeitoso, saber entrar e saber sair. Chegar nos mais velhos, pedir licença, agradecer os mais velhos. [...] quando acontece as rodas, principalmente lá no Mestre, chegou o mais velho na casa, pára a roda para apresentar o mais velho. Então é isso, é dar importância ao mais velho, zelar pela ancestralidade, quem chegou primeiro. (MARIEL, CAPOEIRA, 2022)

Os elementos educativos da capoeira presentes na relação entre mestres e discípulos são discutidos na dissertação de Leandro de Oliveira Acordi (2009), que, ao buscar compreender a forma de organização dos saberes da capoeira na sociedade contemporânea, destaca como as memórias e experiências dos sujeitos são pressupostos da valorização dos saberes de comunidades e culturas tradicionais. Para o autor, as memórias e experiências dos mestres na relação com conhecimentos dos discípulos contribuem para a manutenção e elaboração dos saberes na e da capoeira.

Nas comunidades de tradição oral, é ressaltado o respeito aos ensinamentos e à palavra das pessoas mais velhas. Nesse contexto, o aprendizado está intimamente ligado a ações e práticas cotidianas, às experiências, não sendo isolado da vida. O processo educativo-formativo não é sistemático, estando ligado às circunstâncias oferecidas no dia a dia da vida em comunidade.

Ao fazer uma caminhada pela mata, encontrar um formigueiro dará ao velho mestre a oportunidade de ministrar conhecimentos diversos, de acordo com a natureza dos ouvintes. Ou falará sobre o próprio animal, sobre as leis que governam sua vida e a “classe dos seres” a que pertence, ou dará uma lição de moral às crianças, mostrando-lhes como a vida em comunidade depende da solidariedade e do esquecimento de si mesmo, ou ainda poderá falar sobre conhecimentos mais elevados, se sentir que seus ouvintes poderão compreendê-lo. Assim, qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir à narração de um mito, de uma história ou de uma lenda (BÂ, 2010, p. 183).

Nessa experiência de ouvir, observar, entender, o conhecimento vai sendo transmitido e assimilado.

Eu gosto de tudo, mas eu gosto muito de ensinar. O povo fala assim: “Você quer saber a história de algum *orixá*, pergunta prá Mãe Izabella”. Eu sentava lá, contava a história de todos os *orixás* prá todo mundo. Como eu convivi, eu pegava, captava tudo. O povo falava: “Nossa, você, tão pequena, sabe!?” Eu sei vários *itáns* e também, depois de um tempo, eu comecei a ler bastante, mas eu sentava, escutava, ouvia o povo falando, então, eu pegava tudo! Então, o povo fala assim: “Nossa, mas você sabe tal história? Mãe, conta a história do meu *orixá* pra mim!” Aí, eu contava várias histórias e o povo: “Você tem tudo isso de história?” (EKÉDI IZABELLA, 2023)

Tinha uma época, que tinha bastante criançada... O que a gente fazia? Fazia uma roda de música e quem repetia (a música) saía. Então, tinha que ter um repertório, tinha que ter um repertório grande prá cantar. A gente fazia desse jeito e quem ficava até o final ganhava. Esse era o intuito. E a gente ficava cantando... Em uma hora, nós cantávamos várias músicas sem repetir. O Léo

sempre deu essa instigação de cantar, de tocar, de estar na percussão e eu aprendi desse jeito. (MARIEL, CAPOEIRA, 2022)

Como eu estudava de manhã, à tarde, eu vinha aqui ajudar o Mestre com alguma coisa: tirar arame do pneu, deixar o berimbau armado, pronto prá ele armar, só chegar e pendurar... Então, eu tirava arame dos berimbaus. (MORCEGO, CAPOEIRA, 2022)

Eu sempre ajudava com os alunos novos, ensinava a tocar atabaque, pandeiro [...]. (ISABELA, CAPOEIRA, 2022)

Desde nossa primeira encruzilhada, tenho apresentado narrativas tradicionais ou *itáns* para ilustrar situações e relacioná-las com o assunto tratado ou trazer para o leitor a compreensão de certas características das divindades. É muito comum lermos um livro, artigo ou texto sobre religiões de matriz africana e encontrarmos uma narrativa tradicional sendo citada para um melhor entendimento sobre o que será tratado ali. *Ekédi* Izabella, que nasceu dentro de um terreiro, tomou várias obrigações, como lembra, por sempre estar dentro do *roncô* acompanhando os filhos e filhas que se iniciavam ou pagavam por suas obrigações. É, assim, uma grande conhecedora de histórias, do panteão das divindades iorubanas, que falam sobre aventuras, sofrimento, lutas vencidas e perdidas, doenças, morte, glórias.

Quando entramos para o *roncô*, levamos um caderninho para anotações relevantes sobre esse período. É uma espécie de diário do qual geralmente constam anotações relacionadas à nossa família de terreiro, qualidade das divindades que estão na trama do nosso enredo espiritual, um glossário com as palavras novas que aprendemos, sonhos e também *itáns*. Os que têm acesso a esse caderno são as pessoas mais próximas dos cuidados com a gente durante esse período. *Ekédi* Izabella não fala se registrava os *itáns* que aprendia em seu caderno de *roncô*, mas afirma que ficava atenta às conversas para aprender e, mais tarde, fez leituras sobre o assunto.

Ao analisar os processos educativos a partir dos registros do caderno escrito (diário) de crianças e jovens dentro de um terreiro de candomblé em Duque de Caxias (RJ), Marta Ferreira da Silva (2015) considera o material como uma forma de ação instituída dentro dos terreiros para a formação de uma rede de saberes. Além disso, a autora sublinha que as narrativas tradicionais são importantes para o repasse, compreensão e manutenção das comunidades de candomblés. Como mostram os trechos das *entrevistas conversas* realizadas no âmbito deste estudo, conhecer uma diversidade de diferentes narrativas, saber cantar diferentes ladainhas,

aprender a armar um berimbau, ajudar participantes novos a tocar instrumentos da bateria da capoeira são processos de constituição do tornar-se sujeito nas comunidades-terreiro. São processos educativos que acontecem para além dos muros da escola e nela não têm tido espaço.

Vale ressaltar que jovens que praticam os diferentes candomblés desde a mais tenra idade também experienciam uma segunda língua, conforme a tradição de suas comunidades de terreiro. A partir de suas experiências no cotidiano desses territórios carregados de um vasto repertório de palavras e expressões utilizadas não como uma segunda língua, mas a partir de uma mistura de palavras, os participantes vão conhecendo, falando e praticando uma nova língua. Quando *Ekédi Izabella* diz “Eu sei vários *itáns*” ou “Eu nunca deixei um *iaô* sozinho”, mostra a ocorrência da prática de uma segunda língua nas comunidades de terreiro.

Mariel salienta a importância de saber o significado das palavras ditas durante as ladainhas. Muitas dessas palavras acabam sendo mal interpretadas por falta de conhecimento das diferentes línguas africanas.

Legba é! Legba aaa!/Legba do barro vermelho/Legba do barro vermelho/Legba do vermelho barro... Tem várias versões dessa música. Legba é Exu. Na música, ele fala Lemba. E isso que eu perguntei pra vários mestres: (os mestres respondem) “Não, não, isso é Oxalá! Isso é Exu! Isso é terra vermelha lá da Bahia, do chão da Bahia!”. Então, por que tem esse significado? Quando eu vou cantar alguma música eu tenho que saber o significado da música. Tenho que saber por que eu estou cantando. Na música tem várias versões. Eu perguntei pro mestre quando eu devo cantar essa música. Quando a energia tá pesada... Ah por que eu canto essa música? Quando o berimbau quebra muito, o arame, você pode chamar (pode cantar a música). Porque, na capoeira, tem essa mistificação: um bom cantador tem que saber chamar. (MARIEL, CAPOEIRA, 2022)

Mariel deseja ser um mestre de capoeira. Sabe que é preciso ser atento, curioso, um bom tocador, saber chamar... Ele se considera só um grãozinho, uma sementinha que está sendo cultivada. Mas, dentro de toda essa humildade, há a sabedoria de quem pratica o terreiro capoeira.

Um processo educativo-formativo na capoeira que, segundo Isabela, é levado para sua vida fora do grupo, diz respeito a observar as situações para, só então, tomar suas decisões:

Chegar com cautela... Se eu for em algum lugar diferente, por exemplo, no cursinho que eu entrei agora, não conheço ninguém. Eu fico mais fechada. A mesma coisa que acontece na roda. Jogo mais fechado, com mais cuidado.

Primeiro, você chega na roda e olha como as pessoas tão jogando. Aí você já sabe quem que está jogando meio... usando violência... E quem não está. Daí eu já fico com um pé atrás. Se eu entro na roda e a pessoa entra comigo, eu já fecho meu jogo. Passo a perna dois metros depois dele, prá não ter risco nenhum. Você olha o jeito que a pessoa está jogando, olha como está, você vê, você percebe... (ISABELA, CAPOEIRA, 2022)

Isabela pontua, ainda, outra aprendizagem significativa que já foi discutida em sua comunidade de capoeira e que ela leva para fora desse tempo-espço: o conhecimento de temas como a história e cultura afro-brasileiras, abordados em algumas disciplinas do Ensino Médio.

O aprendizado que eu acho muito importante na capoeira e que me ajudou também é a parte histórica. Porque a gente começa a aprender mais sobre a parte da África, que a gente não aprende muito na escola... Por exemplo: “Ah! Vamos tocar o atabaque!” Daí a gente começa a aprender sobre a história do atabaque, toca, faz vários toques, cada toque tem um significado, o atabaque tem um significado. Por exemplo, eu faço capoeira, tem a parte histórica... Aí eu vou prá escola... Meu professor começa a ensinar a gente sobre essa parte histórica e eu já ouvi... Fico mais tranquila. Principalmente no Ensino Médio. (ISABELA, CAPOEIRA, 2022)

Também Morcego, ao discorrer sobre o conhecimento adquirido no grupo de capoeira sobre a história da dança *Maculelê*, reconhece o privilégio de participar de um processo educativo que não enfatiza o discurso canônico.

Eu já escutei na escola, mas bem por cima. Zumbi... Mas nunca me aprofundi em querer saber quem foi Zumbi. Não tinha esse interesse. E aqui eu aprendi bastante. O Mestre deu uma aula sobre Zumbi, sobre os mestres da capoeira, e aí eu me interessei... Outro exemplo é a história do *Maculelê*, uma dança guerreira. [...] (MORCEGO, CAPOEIRA, 2022)

Mariel conta uma experiência durante sua passagem pelo Ensino Médio em uma escola estadual de Sumaré (SP), na qual a capoeira e outras atividades relacionadas à cultura afro-brasileira foram apresentadas para estudantes. Ainda assim, não se tratava de temática do currículo, mas de um assunto relacionado aos interesses de alguns professores e estudantes que mobilizavam essa discussão em sala de aula.

Tinha uma professora de Artes... Ela tinha um projeto junto com os professores de Português, que era um evento relacionado ao navio negreiro. Eles faziam eventos falando sobre a cultura africana, sobre a vinda dos povos africanos, aí trazia... O pessoal, os alunos montavam uma palestra falando sobre as matrizes africanas e, no final, sempre tinha uma apresentação, ou era puxada de rede, ou era capoeira, ou até mesmo o toque do atabaque, que tinha pessoas que frequentavam terreiro. Aí, eu levava meu atabaque, eles levavam

os deles e a gente fazia um barulho. E a gente começou ali, fazendo devagarzinho. No terceiro ano, foi um dos maiores eventos que a gente fez. (MARIEL, CAPOEIRA, 2023)

O contexto apresentado pelos três jovens traz um alerta importante, a saber, que no campo da educação ainda precisamos lutar pelo pleno cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. Pelo relato dos jovens, podemos observar que muito do que eles sabem e aprendem sobre arte, história e cultura africana e afro-brasileira estão relacionadas às suas experiências nas comunidades de terreiro.

Ao discutir em sua tese os processos de transmissão de saberes presentes no universo da capoeira angola, pautados por uma lógica diferenciada e suas formas de racionalidade, Pedro Rodolpho Jungers Abib (2004) pontua que a sociedade brasileira, presa a uma racionalidade colonial, eurocêntrica e positivista, não dá validade aos saberes provenientes da cultura de pessoas subalternizadas, que, desse modo, permanecem ocultados e silenciados. Elementos de aprendizagem como o ritual do jogo, a roda, os instrumentos musicais e as ladainhas contribuem para uma aprendizagem que, nessa perspectiva, não é válida no contexto formal/oficial dos processos de educação da sociedade brasileira.

Encontramos temática semelhante na pesquisa de Sante Braga Dias Scaldeferri (2009), que objetivou compreender as contribuições da experiência desenvolvida por um educador em uma comunidade de Gamboa de Baixo, Salvador (BA), para a construção de determinados processos educativos existentes na capoeira angola. A partir de uma pesquisa-ação, realizada coletivamente com a comunidade, o autor notou que a capoeira propicia a formação de sujeitos mais seguros de si.

Nos candomblés, as narrativas tradicionais, as danças, uma simples ida ao mercado para comprar itens que serão usados nos rituais, apanhar folhas que, maceradas manualmente ou, como dizemos, “raladas”, servirão aos banhos, conhecer a comida preparada para cada divindade, o toque do tambor para cada *inquice* ou *orixá*, a preparação do terreiro para um *ebó*, um ritual ou uma festa, gestos e comportamentos... Todas essas são práticas desenvolvidas dentro das comunidades de terreiro, as quais constituem os percursos formativo e educativo de seus participantes. Para além disso, essas práticas oferecem um rico repertório de referências afro-brasileiras e um caminho de formação antirracista e decolonial.

É o que mostra Lucio André Andrade da Conceição (2006) ao investigar o processo educativo desenvolvido no cotidiano de uma roça de candomblé, o *Ilê Axé Obanã*, situado em Lauro de Freitas (BA). O autor concluiu que a prática social dos terreiros também é uma prática política, simbólica, mítica e, sobretudo, educativa, mesmo não estando sistematizada como nos moldes de uma escola formal.

Ekédi Izabella, ao elencar o que identificava como um aprendizado importante dentro do terreiro, destacou a autoestima.

Eu acho que a autoestima. Foi muito importante. Essa fase escolar, de não ter amigos [...]. Então esse negócio da autoestima... Seria muito mais fraca se eu não estivesse aqui dentro. Porque aqui sempre me empoderaram. (*EKÉDI IZABELLA*, 2023)

A narrativa de *Ekédi Izabella* evidencia como as condições para o fortalecimento de sua autoestima estiveram presentes desde sua confirmação como *Ekédi* de *Euá*, no terreiro de candomblé, passando por uma infância dentro do *roncó*, no qual é mãe criadeira da casa e referência como a pessoa que conhece várias narrativas sobre as divindades iorubanas.

Depois de ter encruzilhado com esses jovens, conversado com cada um deles, lido e relido suas narrativas por diversas vezes, é visível a relevância do processo educativo dos territórios afrodiaspóricos. Em uma sociedade em que o racismo não descansa, sendo também o responsável na produção de subjetividades, é possível afirmar que os processos educativos-formativos desenvolvidos nas capoeiras e candomblés são importantes para a formação da autoconfiança e empoderamento de pessoas negras. Esses processos ampliam a percepção de mundo de seus participantes, experienciado por meio de odores, pelo toque, pelo som, pelo corpo... Ali, desenvolvemos uma percepção de mundo diferente da oferecida pelo pensamento moderno ocidental, racista, capitalista, machista – afinal, é eurocentrado.

Desde sua criação em chão brasileiro, esses territórios atravessaram os modos de subjetivação das tantas gentes que aqui chegaram, que aqui já estavam e que nessa aldeia nasceram. O desenvolvimento da autoestima e do empoderamento é um processo que não percebemos, que vai sendo construído de pouco em pouco, na relação com outras pessoas, mas

com bases sólidas. Certamente o que vivemos nos territórios-terreiros são experiências que, assim como as *kuras*¹⁹ dos candomblés, deixarão marcas por toda a nossa vida.

Quem não sabe uma coisa sabe outra.

Provérbio da África Austral

¹⁹ As *kuras*, práticas de alguns candomblés, são incisões feitas em determinados pontos do corpo pelos quais recebemos o *axé*.

SÉTIMA ENCRUZILHADA

BANQUETE COM *OXÓSSI*

Como não iniciar a última sessão deste trabalho debaixo do Alá de *Oxalá*? Convido você a ouvir a bela canção *Cortejo de Babá*, letra e música de Luiz Antônio Simas na voz de Roberta Nistra.



Fala prá Mariana que ela tem que vir aqui. Se ela quiser ela vem prá cá, escreve daqui, fica olhando pra natureza... Assim, *Oxalá* vai dar paz prá ela. Ela vai escrever perfeitamente. (BABALORIXÁ DE *OXÓSSI*, 2023)

Recebi esse convite de um sábio *babalorixá*, por meio de seu assessor direto, no momento final da escrita desta tese. Ele cuidava de uma pessoa da minha família e eu, envolvida no turbilhão de pensamentos gerados pela aproximação do fim do doutorado, havia deixado um recado de que estaria ausente. Eu nunca havia recebido um chamado tão especial em toda minha vida de terreiro, um chamado carinhoso, diretamente relacionado a uma experiência que apenas eu estava vivendo.

Em dias que antecedem uma festa, uma casa de candomblé requer a mão-de-obra de toda a comunidade. Trabalho árduo, coletivo, contínuo, que, às vezes, parece nunca ter fim. Mas o experiente *babalorixá*, ao fazer o convite para me conectar com o *orixá* de um modo diferente, para me acalmar, trazer paz e caminho para essa finalização, entendia que o momento individual e solitário da escrita da tese também é uma forma de trabalho dedicada para o coletivo.

Era a celebração dos inhames pilados, uma festa para *Oxalá*, *orixá* do panteão iorubano, em um território liderado por um *babalorixá* de *Oxóssi*. *Oxóssi*, *orixá* caçador, habilidoso, com uma flecha só, não desperdiça sua chance de atingir o que deseja. Uma única flechada. Aceitei imediatamente o convite, afinal, essa é uma das cerimônias mais importantes dos candomblés de linhagem *ketu*.

Desse modo, é sentada na varanda de uma comunidade de candomblé, no primeiro dia da primavera, durante os preparativos da festa de renovação da fartura da terra, marcada pela cerimônia dos inhames pilados – o início de um novo ciclo –, olhando para o verde de uma mata fechada, compartilhando do *axé* de *Oxóssi* e *Oxalá*, que vou caminhando para as reflexões finais deste trabalho. Estou chegando à derradeira encruzilhada desta tese, encruzilhando com um terreiro de candomblé, território que, como vimos, também é uma encruzilhada. Falando de território-terreiro há tanto tempo, não haveria lugar melhor para esse tempo-tese chegar ao seu final.

A festa dos inhames pilados faz parte do ciclo de uma das cerimônias mais importantes nos candomblés brasileiros, *As águas de Oxalá*, um ritual anual de purificação que, na verdade, é a descrição de uma história iorubana bastante conhecida. Tudo começa quando *Oxalá* decide visitar *Xangô* no reino de *Oyó*. Ao consultar o oráculo de *Ifá*, *Oxalá* é orientado a não fazer a viagem. Irredutível, *Oxalá* insiste na viagem e é aconselhado a levar três mudas de roupas brancas e a não brigar com ninguém durante a viagem. No caminho, *Oxalá* encontrou *Exu*, que, disfarçado de vendedor de dendê, derramou todo o óleo sobre *Oxalá*, que tomou banho de rio e mudou sua roupa. Mais à frente, *Exu* ainda armou mais estripulias com *Oxalá*, sujando-o com carvão e melado. *Exu* ainda colocou o cavalo preferido de *Xangô* no caminho de *Oxalá*. Quando os guardas viram, julgando-o um ladrão de cavalos, espancaram o *orixá* e o prenderam por sete anos. Nesse período, a fome e a seca se instalaram no reino de *Oyó*. Ao consultar um *babalaô* para saber o que estava acontecendo, *Xangô* descobre a injustiça e, para reparar o erro, ele próprio banha *Oxalá* e determina que todos do reino vestissem branco e reverenciassem o *orixá* em silêncio.

Uma narrativa tradicional *iorubá* nos diz que *Oxóssi* sempre sai para a caçada e volta com alimento para ser dividido com sua aldeia. Ele nunca come só. Ele se preocupa com o coletivo, em alimentar toda a comunidade. O *babalorixá* de *Oxóssi*, ao dizer que eu poderia estar com eles, dedicando-me à escrita da tese, mostrou que a produção de conhecimento

também é um modo de partilha com o coletivo. *Tempo* me conduziu a este estudo e, agora, é a vez de sentar à mesa com *Oxóssi* e compartilhar com o leitor as compreensões e reflexões formuladas no transcorrer deste estudo sobre os processos culturais/formativos produzidos nas comunidades das capoeiras e dos candomblés.

Foi encruzilhando com a *pesquisiformação* (auto)biográfica, com o referencial teórico, músicas, memórias e narrativas de jovens e potentes de lideranças – cujas características, em outras épocas, poderia levá-las ao título de *iyalodê* – que considero candomblés e capoeiras muito mais que uma religião ou prática cultural. Tais espaços-tempos são modos de vida. É viver bem uma existência. É ter uma vida boa, que não está relacionada aos recursos materiais, mas a viver com alegria uma existência coletiva, pois quando nos iniciamos ou nos confirmamos nesses terreiros somos gerados no e pelo coletivo.

Na concepção de que todo terreiro é lugar coletivo, comunitário, território de acolhida, de solidariedade com a potência de fugir à lógica ocidental que individualiza as pessoas, nossa primeira compreensão é de que os processos formativos-educativos acontecem de forma coletiva, a partir da nossa relação com os(as) outros(as). Nas festas dos candomblés, nas rodas de capoeiras, no momento de montar um berimbau ou contar uma narrativa tradicional, ao som dos atabaques, na escolha de folhas e ervas... Os processos culturais-formativos engendrados nessas comunidades se dão, portanto, na convivência humana, nas experiências do cotidiano dos territórios-terreiro, na roda da vida.

Os processos culturais-formativos produzidos em candomblés e capoeiras são processos de educação que se fazem em territórios fora da escola, sendo importantes para a constituição da subjetividade de seus participantes. Para muitas pessoas, torna-se uma educação que promove uma referência para a vida, como é o caso de dois dos mestres narradores deste estudo, que acabaram vendo na capoeira uma possibilidade profissional e também dos jovens capoeiras Mariel e Morcego, que, como afirmaram durante as *entrevistasconversas*, também têm o interesse de seguir o caminho de seus Mestres, tornando-se, futuramente, Mestres de capoeira. Participar desses terreiros alarga a percepção sobre o viver no mundo.

Os processos de subjetivação produzidos nesses territórios-terreiro, espaços-tempos, operam uma lógica de pensamento na qual o cruzo de saberes múltiplos faz repensar a noção de sujeito e (re)cria modos de viver. Este trabalho mostra que as práticas de matriz africana

fazem parte do processo de constituição dos sujeitos que delas participam, apresentando comportamentos, saberes e vozes que valorizam a cultura e a história afrodiáspórica. Na convivência com referências que não são vistas na cultura ocidental, seus participantes constroem sua subjetividade, encontrando um sentido para a vida. A partir desses territórios, sente-se um orgulho de ser quem se é. Territórios de produção de autoestima, de afirmação a partir da resistência e ancestralidade negra.

O trabalho educativo de tais práticas se refere a um acervo afro-brasileiro que atravessa um período histórico além de problematizar o racismo. Desde o início de sua história, os *candomblés* e as *capoeiras* se mostraram como modos de (re)criação da existência, de (re)invenção da vida diante das violências, crueldades e injustiças do período escravagista. Territórios brasileiros entrecruzados com referências africanas em seus cantos, movimentos, narrativas...

Estou defendendo um estudo que sublinha a contribuição dos processos formativos-educativos desenvolvidos nas *capoeiras* e nos *candomblés* em uma Faculdade de Educação. Muitos poderão pensar: e o que a educação formal, mais precisamente a escola, tem a ver com tudo isso?

Importante dizer que não estamos propondo a introdução da religiosidade de matriz africana no contexto escolar, uma vez que a educação escolar pública, a qual defendemos, é laica. Estamos destacando e afirmando a importância do legado cultural e mítico afrodiáspórico, não apenas o referencial eurocentrado, que, de maneira quase que exclusiva, povoa os currículos e práticas escolares.

Em 2019, a escola de samba Estação Primeira de Mangueira trouxe para a avenida da maior festa do país o enredo *História prá ninar gente grande* com várias referências de um povo que, para sobreviver, lutou e também morreu. Conversando de forma carinhosa com o Brasil, o samba-enredo, em determinado trecho, apresenta a seguinte denúncia: “Brasil, meu nego, deixa eu te contar a história que a história não conta!” Naquele ano, algumas das histórias que a história não conta, as histórias que não foram contadas nos livros e muito menos nas escolas, atravessaram a Marquês de Sapucaí em uma grande experiência educativa.



Ora, e quais são essas histórias?

São histórias como as narradas nesta tese, histórias de um povo que foi subalternizado e invisibilizado pela narrativa universal. A história de mulheres e homens que lutaram e hoje ainda lutam pelo Brasil.

Muitas escolas brasileiras ainda passam todos os anos realizando atividades relacionadas a datas comemorativas como Páscoa, Dia do Circo, Semana do Livro, Dia da Árvore, Dia da Bandeira, mas não contam, por exemplo, sobre 02 de julho de 1823, quando o povo baiano, lutou para expulsar os portugueses e consolidar a independência do Brasil. As escolas não ensinam, de um jeito que a gente entenda, que a Revolta dos Malês, no século XIX, foi o maior levante popular de pessoas escravizadas, livres, alforriadas e libertas contra a escravização no país.

Em minha primeira parceria de escrita com minha orientadora, a Prof. Dra. Norma, com o texto *A menina de Oyá: contribuições decoloniais e inclusivas ao ambiente escolar* (LIMA; LIMA, 2021), argumentamos que as escolas brasileiras têm muito a aprender com comunidades pautadas em matizes africanas. As capoeiras e os candomblés, como comunidades formativas e educativas em uma sociedade onde o racismo é um grande desafio para sujeitos que fogem à normativa hegemônica colonial, potencializam a visibilidade de corpos, gentes, culturas que foram produzidas historicamente como ausentes. São territórios que, por si, não podem mudar o mundo, mas podem ser pontos de partida para uma epistemologia que colabore com experiências alinhadas aos princípios inclusivos, antirracistas e descolonizantes.

Que tenhamos a mesma paciência de *Oxála* ao ser injustamente esquecido na cadeia e acreditemos que professoras e professores, nas várias encruzilhadas da vida, hão de se decidir

pelo caminho da proposição de ações educativas que se contraponham à escola eurocentrada e ao currículo ainda colonial pelo qual se guiam as escolas brasileiras.

*Tempo espalha a semente
E o pão que a mão amassou
Passado ampara o presente
Futuro é de quem lembrou
E sabe que o tempo passa
O tempo nunca adormece
Zar tempo só abraça
Quem no tempo permanece*

(Prá curar a dor do mundo, Marcelo D2)



Outubro, primavera de 2023

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- ABREU E SILVA, Danilo. **Repassando o passado**: produção e divulgação de saberes na Escola de Capoeira Angola Resistência. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- ACORDI, Leandro de Oliveira. **Memória e experiência**: elementos de formação do sujeito da capoeira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AMARAL, Rita de Cássia; SILVA, Vagner Gonçalves da. A cor do Axé: brancos e negros no Candomblés de São Paulo. **Estudos Afro-asiáticos**, v. 25, p. 99-124, dez. 1993.
- ARAGÃO, Jorge; MARQUES, Acyr. **Coisa de pele**. Rio de Janeiro: RGE, 1986.
- ARROYO, Miguel G. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange E. *et al.* (Orgs.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal, 2018. p. 27-58.
- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (Ed.). **História geral da África I**. Brasília: MEC/Unesco, 2010. p. 167-212.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BARBOSA, Wallace de Deus. (Coord.). **Dossiê-inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil**. Brasília: Iphan, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BARCELLOS, Mario Cesar. **Jamberesu**: as cantigas de Angola. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.
- BARJUD, Renan Almeida. **Roda da Feira e o sim à vida**: inspirações dionisíacas sobre uma roda de rua de capoeira. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- BENEDITO, Daniel Martins Barros. **O samba de bumbo de Santana de Parnaíba-SP e a educação na perspectiva decolonial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: _____*. **Magia e técnica, arte e política**. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221. (Obras escolhidas).

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. Introdução. *In: _____*. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 9-26.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas* (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos**. v. 1. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.

BRANDÃO, Ana Paula. (Coord.). **Saberes e fazeres: modos de interagir**. v. 3. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03, de 10 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL, Mariana. **Quem foi mãe Bernadete, líder quilombola assassinada na Bahia**. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/08/quem-foi-mae-bernardete-lider-quilombola-assassinada-na-bahia.shtml>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista [online]**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

CARVALHO, José J. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 79-106.

CÉSARIE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

COHAB VILA RICA. PUC-Campinas. YouTube. 10 nov. 2010. 18min02seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8n2TXVrCJh0&t=393s>. Acesso em: 18 set. 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONASS – CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE SAÚDE. **Painel nacional: Covid 19. Maio 2022**. Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em: 25 maio 2022.

CONCEIÇÃO, Lucio André Andrade da. **A pedagogia do Candomblés: aprendizagens, ritos e conflitos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

COZZA, Fabiana. **Filhos de Iemanjá**. Gravadora: São Paulo: Tratore, 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FAUSTINO, Deivison M. Frantz Fanon: capitalismo, racismo e a sociogênese do colonialismo. **SER Social**, Brasília, v. 20, n. 42, p. 148-163, jan./jun. 2018.

FERREIRA, Marta; MENDES, Jackeline Rodrigues. Saberes afrodiaspóricos: SULEar olhares, trançar sentidos. **Revista Interdisciplinar Sulear**, a. 2, n. 2, p. 156-162, set. 2019.

FRANÇA, Evanilson Tavares. **“O jeito que o corpo dá”**: práticas culturais e práticas curriculares numa roda de Samba de Pareia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIESBRECHT, Érica. **O passado negro**: a incorporação da memória negra da cidade de Campinas através de performances de legados musicais. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-246.

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

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinicius de Oliveira. Educação e patrimônio: notas sobre o diálogo entre a escola e a capoeira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 74-90, dez. 2015.

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

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizadas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-78.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Ogum Beira-Mar na encruzilhada do Brasil. *In*: SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. (Orgs.). **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 183-187.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOFBAUER, Andreas. Dominação e contrapoder: o Candomblés no fogo cruzado entre construções e desconstruções de diferença e significado. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, n. 5, p. 37-79, jul. 2011.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

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

LARA, Ivone. **Alguém me avisou**. Rio de Janeiro. Warner Music Brasil Ltda. 1981.

LIMA, Mariana S. Religiões de matriz africana e memória ancestral: uma entrevista com Mãe Dango. *In: OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao; LUZ, Renata S. (Orgs.). Casa dos saberes ancestrais: diálogos com sabedorias africanas e afro-americanas.* Campinas: BCCL/Unicamp, 2021. p. 288-305.

LIMA, Mariana S.; LIMA, Norma Silvia T. de. A menina de Oyá: contribuições decoloniais e inclusivas ao ambiente escolar. *Poiésis*, v. 16, n. 29, p. 183-201, 2022.

LIMA, Norma Silvia T. de. **Capoeduca itinerante**: interfaces entre educação e patrimônio cultural imaterial. Pró-reitora de Extensão e Cultura. Dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-2sPs7Tbp5c>. Acesso em: 18 set. 2021.

LIMA, Norma Silvia T. de. Capoeira em diáspora: capturas, insurgências e (re)existências por uma educação decolonial e inclusiva. *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 39, n. 4, p. 1-17, out/dez. 2021.

LIMA, Norma Silvia T. de. Capoeira: interfaces na educação e cultura. *In: SPIGOLON, Nilma I. et al. (Orgs.). Tambores, urucuns e enxada: práticas e saberes contribuindo para a formação humana.* Ituiutaba: Barlavento, 2019. p. 248-261.

LIMA, Norma Silvia T. de. Ode à capoeira: “além” mar, entre mundos e tambores. *In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. (Org.). Miscelâneas.* Campinas: Unicamp/BC, 2016. p. 167-181.

LIMA, Norma Silvia T. de; MENDES, Jackeline R.; FERNANDES, Renata S. Capoeira e educação: pelo movimento, pelas narrativas e pela experiência. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 25, n. 2, p. 319-334, 2020.

LOPES, Nei. **Logunedé**: santo menino que velho respeita. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. **Filosofias africanas**: uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

LUGONES, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

LUCINDO, Willian Robson S. **Comemorações, cidadania e festas**: o associativismo negro em Piracicaba e Campinas nas três primeiras décadas do século XX. (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MACIEL, Cléber da Silva. **Discriminações raciais**: negros em Campinas. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson;*

GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MENDES, Andreia L. **Sua bandeira na Aruanda está de pé**: caboclos e espíritos territoriais centro-africanos nos terreiros e comemorações da Independência (Bahia, 1824-1937). Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MORAES, Marcelo José D. Por uma filosofia dessa coisa de pele: uma desconstrução da colonialidade. *In*: NOYAMA, Samon. (Org.). **Gingar, filosofar, resistir**: ensaios para transver o mundo. Curitiba: CRV, 2020. p. 63-81.

MORAIS, Joelson de S.; BRAGANÇA, Inês Ferreira de S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-20, 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sobre os Candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. **Ensaio Filosófico**, v. 13, p. 153-170, ago. 2016.

NOGUEIRA, Sidnei Barreto. **Coisas do povo do santo**. Mauá: Selo Editorial Laroyê, 2023.

OLIVEIRA, Waldir. **Elesbão**. Campinas: Gráfica e Editora 57, 2016.

OYÈRÓNKÉ, Oyëwúmí. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PARÉS, Luis Nicolau. Religiosidades. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 395-402.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. **Educação Popular**: uma experiência no cenário dos anos 90. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2010. p. 63-77.

PORTAL GELEDÉS. **José Luiz Griot**: o homem que doou livros afro ao Racionais. 8 jun. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/jose-luiz-griot-rbmasp-o-homem-que-doou-livros-afro-ao-rationais>. Acesso em: 10 out. 2021.

- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2005. p. 117-142. (Colección Sur Sur).
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-116.
- RIBEIRO, Marla Beatriz de Oliveira. **Capoeira: lócus de cultura e resistência**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogias das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23-71.
- SANTOS, Silvia Maria Vieira dos. **Jovem que velho respeita: as experiências e saberes da juventude candomblecista**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- SCALDEFERRI, Sante Braga Dias. **Nas vorta que o mundo deu, nas vorta que o mundo dá, capoeira angola e processos de educação não escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.
- SCHIFFLER, M. F. Literatura, Oratura e Oralidade na Performance do Tempo. **Revell – Revista de Estudos Literários da UEMS**, v. 2, n. 16, p. 112-134, 2017.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. Introdução. *In*: _____. (Orgs). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 15-17.
- SILVA, Marta Ferreira da. **Ìtàn – oralidades e escritas: um estudo de caso sobre cadernos de hunkó e outras escritas no Ìlè Aṣé Omi Larè Ìyá Sagbá**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **Exu: um deus afro-atlântico no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2022.
- SIMAS, Luiz Antônio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- SIMAS, Luiz Antônio. **Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, Luiz Antônio. **Umbanda**: uma história do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor – esperanças e recordações na formação da família escrava**: Brasil Sudeste, século XIX. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SODRÉ, Muniz; LIMA, Luís Filipe. **Um vento sagrado**: história de vida de um adivinho da tradição nagô-kêtu brasileira. Rio de Janeiro: Mauad, 1996.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TATAGIBA, Luciana et al. **Luta e resistência pelo direito à moradia**: a história da Vila União. Campinas: Núcleo de Pesquisa em Participação, Movimentos Sociais e Ação Coletiva, 2014. Disponível em www.nepac.ifch.unicamp.br/pf-nepac/webvila_uniao.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

THEODORO, Helena. **Mito e espiritualidade**: mulheres negras. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

THEODORO, Helena. **O negro no espelho**: implicações para a moral social brasileira do ideal de pessoa humana na cultura negra. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1985.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WERNECK, Jurema. De *ialodês* e feministas: reflexões sobre a ação política das mulheres negras na América Latina e Caribe. **Nouvelles Questions Féministes – Revue Internationale Francophone**, v. 24, n. 2, 2005.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.

APÊNDICE

Quadro I: Trabalhos acadêmicos relacionados ao tema da pesquisa – Base *Acervus*/Unicamp

Ano	Título	Autoria	Tipo	Instituto/Faculdade
2013	Repassando o passado: produção e divulgação de saberes na Escola de Capoeira Angola Resistência	Daniilo Abreu e Silva	Dissertação	Instituto de Estudos da Linguagem
2018	Roda da Feira e o sim a vida: inspirações dionisíacas sobre uma roda de rua de capoeira	Renan Almeida Barjud	Dissertação	Faculdade de Educação Física
2020	O samba de bumbo de Santana de Parnaíba-SP e a educação na perspectiva decolonial	Daniel Martins Barros Benedito	Dissertação	Faculdade de Educação

Fonte: elaborado pela autora (2020) a partir dos resultados da busca na Base *Acervus*.

Quadro II: Trabalhos acadêmicos relacionados ao tema da pesquisa – Portal Capes

Ano	Título	Autoria	Tipo	Área	Instituição
2004	Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda	Pedro Rodolpho Jungers Abib	Doutorado	Educação	Universidade Estadual de Campinas
2006	A pedagogia do Candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos	Lucio André <i>Andrade da Conceição</i>	Mestrado	Educação	Universidade do Estado da Bahia
2009	Agô, Orixá! Gestão de uma jornada afro estética-trágica: o relato de um aprendizado e de uma formação pedagógica vivida no Candomblé	Paulo Petronilio Correia	Doutorado	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
2009	Nas vorta que o mundo deu, nas vorta que o mundo dá, capoeira angola e processos de educação não escolar	Sante Braga Dias Scaldaferrri	Mestrado	Educação	Universidade Federal da Bahia
2009	Memória e experiência: elementos de formação do sujeito da capoeira	Leandro de Oliveira Acordi	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina
2010	Práticas educacionais transmitidas e produzidas na capoeira angola do Ceará: história, saberes e ritual	Samara Amaral Camara	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Ceará
2011	Pedagogias da transmissão da religiosidade africana na Casa de Candomblé Iabasé de Xangô e Oxum em Juazeiro do Norte-CE	Reginaldo Ferreira Domingos	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Ceará
2012	Saberes e fazeres na capoeira angola: a autonomia no jogo de mulekes	Sara Abreu da Mata Machado	Mestrado	Educação	Universidade Federal da Bahia

Ano	Título	Autoria	Tipo	Área	Instituição
2015	Jovem que velho respeita: as experiências e saberes da juventude candomblecista	Silvia Maria Vieira dos Santos	Doutorado	Educação	Universidade Federal do Ceará
2017	Iniciação religiosa e processos educativos no Terreiro de Candomblé Jeje Ilê Asé Gunidá	Renata Silva da Costa	Mestrado	Educação	Universidade do Estado do Pará

Fonte: elaborado pela autora (2020) a partir dos resultados da busca no Portal Capes.

Quadro III: Trabalhos acadêmicos relacionados ao tema – BDBTD

Ano	Título	Autoria	Tipo	Área	Instituição
2017	“Aqui a gente tem folha”: terreiros de religião de matriz africana como espaços de articulação de saberes	Beatriz Martins Moura	Mestrado	Antropologia	Universidade de Brasília
2017	Capoeira: lócus de cultura e resistência	Marla Beatriz de Oliveira Ribeiro	Mestrado	Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
2017	Negritude nas linguagens do corpo: criatividade e resistência na experiência de jovens em Paracatu, MG	Lídia Maria de Oliveira Moraes	Mestrado	Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais	Universidade de Brasília
2018	Ilê Oju Odé: políticas de resistência e territorialidades no Candomblé de Goiás	Victor Hugo Basílio Nunes	Mestrado	História	Universidade Federal de Goiás

Fonte: elaborado pela autora (2020) a partir dos resultados da busca na BDBTD.