



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CECÍLIA NUNES DA SILVA

PRÁXIS EDUCACIONAL DE MULHERES E DANÇAS
AFRO-BRASILEIRAS:
Entrecruzar de corpos e culturas decoloniais

SALVADOR
2021

CECÍLIA NUNES DA SILVA

PRÁXIS EDUCACIONAL DE MULHERES E DANÇAS
AFRO-BRASILEIRAS:
Entrecruzar de corpos e culturas decoloniais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação na área de concentração Educação, Cultura Corporal e Lazer.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecilia de Paula Silva

SALVADOR

2021

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Cecília Nunes da.

Práxis educacional de mulheres e danças afro-brasileiras : entrecruzar de corpos e culturas decoloniais / Cecília Nunes da Silva. - 2021.

176 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Paula Silva.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Cultura - Estudo e ensino. 2. Mulheres na cultura popular. 3. Danças afro-brasileiras. 4. Cultura popular. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 306.43 - 23.ed.

Cecília Nunes da Silva

PRÁXIS EDUCACIONAL DE MULHERES E DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS:

Entrecruzar de corpos e culturas decoloniais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação na área de concentração Educação, Cultura Corporal e Lazer.

22 de novembro de 2021

Banca examinadora

Prof. Dra. Maria Cecília de Paula Silva
Universidade Federal da Bahia (orientadora)

Prof. Dr. Admilson Santos
Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dra. Emília Amélia Pinto Costa Rodrigues
Universidade Federal de São Paulo/ Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Leonardo Augusto Paulino

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano

Prof. Dra. Joana Barral Lopes Vieira

Secretaria Geral de Educação e Ciência/ Portugal

Prof. Dra. Rosângela Souza da Silva

Universidade Federal do Recôncavo Baiano

Às minhas avós, Matilde e Izolina, nordestinas retadas
(*in memoriam*).

À minha tia Rúbia, que se fez mãe.
À minha mãe Célia, que desde seu ventre-arte me
ensinou a dançar.
(*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que a caminhada, as andanças, não se fazem só. Ubuntu: *eu sou porque nós somos*, nos ensina a filosofia bantu.

A todas e todos ancestrais que, pela luta diária em existir, me permitiram aqui chegar.

À minha orientadora Maria Cecília de Paula Silva pela afetividade que transborda. Ciça fala sorrindo, e em todo esse tempo sempre sorriu para mim, para minhas questões e *meus causos*, xará de nome e de *mineiridade* em momento algum desistiu de mim ou me deixou desistir, pelo contrário, sempre me impulsionou à vida! Merci beaucoup.

Às matriarcas e mestras de tantas expressões culturais brasileiras que contam e fazem histórias de um país muito mais bonito e potente. Especialmente à Mestra Aurinda Raimunda da Anunciação e a Mãe Ana Rita Ribeiro Gonçalves, verdadeiras ialodês em movimento.

A todas as mais novas que reconhecem os saberes das mais velhas e se inspiram para/na construção de novas possibilidades educacionais. Em especial à Érica Bolzan, Milainy Santos e Renata Marques. Abraçadas para a dança seguimos juntas, pois andorinha não voa sozinha.

À Neiani Silva Araújo, pelos olhos dançantes, pela confiança em mim enquanto professora e pesquisadora, pelo carinho e também pela motivação. *Pró, quero te ver doutora*, dizia ela.

Em uma tese que trata de corpos femininos, anseio agradecer a um círculo de mulheres que comigo dividiram suas histórias e me ajuda(ra)m a construir a minha: à Tatá, à Cath, à Francys, à Anas, à Paty e à Mari-rana, sobre vocês poderia escrever mais um capítulo. Muito obrigada por tanto. À Tati, potência de vida e poesia em forma de mulher.

À Simone, Juvênia, Morgana, Amanda e Fernanda-Kassandra, por há tantos anos sermos juntas, independentemente de qualquer tempo e espaço geográfico.

À minha tia Rúbia, força tão grande, generosa e perseverante que só poderia ser feminina.

À Jai, mainha que a generosa Bahia me deu.

À Rayana-Catarina, corpo livre.

Com os saberes africanos aprendi sobre a importância de uma masculinidade generosa. Agradeço assim ao mestre-amigo-família Antônio Carlos Moraes, que os Orixás te façam eterno.

Ao amado prof Ad, estar com você é sobretudo e sobre tudo aprender.

A Arthur Gabriel, corpo amoroso que me mostra que *acima das nuvens o céu tá sempre aberto*.

Ao meu irmão Gabriel, pelas partilhas profundas, a Karl Marx por existir em minha vida e a Marcin por ser flecha certa.

Aos amigos animadassos que desde o mestrado me acompanham Marcela, Bruna, Bia, Yasmin, Flávio, Ramon e Hugo.

À Universidade Federal da Bahia e ao grupo HCEL, por ratificar que família não é apenas sanguínea. A Universidade Federal do Espírito Santo e ao LESEF, casa formativa durante muitos anos – corporificada em seus professores e alunos, especialmente Ivan, Felipe, Uebinho, Marcelo e Bruninho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, por ser espaço de realização de sonhos e projetos de uma docente que quer viver o ensino, a pesquisa e a extensão. Carinhosamente agradeço a Ozenice, Neuri, Léo, Amós, Fábio e Adelino e às minhas queridas alunas Moema e Alice.

Ao Andora, por me ensinar a *ser mais* e por me fazer voar em passos de dança.

À banca examinadora desse trabalho por comporem esse momento que encerra um ciclo iniciado em 2007, quando adentrei à graduação em educação física. MUITÍSSIMO obrigada pelo diálogo e reflexões possibilitados. Aprendo muito com a docência humanizada e afetiva de vocês.

PRÁXIS EDUCACIONAL DE MULHERES E DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS:

Entrecruzar de corpos e culturas decoloniais

RESUMO

Esta tese tem por objetivo apresentar uma atividade reflexiva e interpretativa que traz como questão norteadora compreender o entrecruzar de corpos e culturas decoloniais (corpos que saem do padrão disciplinar) de mulheres que têm, nas suas histórias de vida, uma relação com a cultura popular, especificamente com danças afro-brasileiras, o samba de roda e as danças dos Orixás, produzindo e/ou vivenciando uma práxis educacional anticolonial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em formato insubordinado, em que adotamos como dispositivo de análise e de investigação a história de vida (ESPINALT, 2014), a escrevivência (EVARISTO, 2009) e a epistemologia negra (COLLINS, 2019) juntas a uma narrativa autobiográfica em uma dimensão autopoietica (SILVA, 2017). As histórias de vida como técnica de pesquisa visam dar visibilidade às vivências das mulheres, proporcionando uma construção de educação, de formação e de empoderamento entre-gerações. Com enfoque no samba de roda e nas danças dos Orixás e a partir das relações que as mulheres criam e constroem com essas práticas corporais afrodiaspóricas, buscamos, nas teorias e nas propostas do feminismo negro (DAVIS, 2016; AKOTIRENE, 2019; BERTH, 2019; COLLINS, 2019; hooks, 2017, 2019), o suporte teórico para a leitura e a escrita das andanças/trajetórias e movimentos que se relacionam com essa pesquisa. Cientes de que o feminismo negro, ao buscar produzir uma compreensão e uma prática social que interseccionalizam distintos marcadores sociais como raça, gênero e classe, permite-nos entrecruzar as vivências de diferentes mulheres (negras e brancas), desde nossas mais velhas à nossas mais novas, apresentamos andanças para uma educação que, como salienta Paulo Freire (1994; 1996), permita-nos *ser mais humanos, mais corpo e mais movimento*.

Palavras-chave: Educação decolonial; Mulheres; Danças afro-brasileiras; Corpo.

EDUCATIONAL PRAXIS OF AFRO-BRAZILIAN WOMEN AND DANCES:

Decolonial bodies and cultures crossing

ABSTRACT

This thesis aims to present a reflective and interpretive activity that brings as a guiding question to understand the interweaving of decolonial bodies and cultures (bodies that transcends the disciplinary pattern) of women who have, in their life stories, a dialogue with popular culture, specifically with Afro-Brazilian dances, like *samba de roda* and the dances of the Orishas, producing and/or experiencing an anti-colonial educational praxis. It is qualitative research, in an insubordinate format, in which we adopted, as a device for analysis and investigation, the life stories methodology (ESPINALT, 2014), writing (EVARISTO, 2009) and black epistemology (COLLINS, 2019) composed with an autobiographical narrative in an autopoietic dimension (SILVA, 2017). Life stories as a research technique aim to give visibility to women's experiences, providing a construction of education, training, and intergenerational empowerment. Focusing on *samba de roda* and the Orishas' dances, correspondingly from the relations that women create and nurture with those bodily practices, we sought on theories and propositions from the black feminism (DAVIS, 2016; AKOTIRENE, 2019; BERTH, 2019; COLLINS, 2019; hooks, 2017, 2019), the theoretical support to read and write about the richness of the trajectories and movements of this research. Aware that black feminism, seeking to produce a social practice and understanding that intersects distinct social markers such as race, gender and class, allows us to intertwine the experiences of different women (black and white), from our oldest to our youngest, we present an education that, as emphasized by Paulo Freire (1994; 1996), allows us to be *more human, more body and more movement*.

Keywords: Decolonial education; Women; Afro-Brazilian dances; Body.

PRAXIS ÈTÒ-ÈKÓ FÚN ÀWỌN ỌMỌBINRIN ÀTI ÀWỌN IJÓ AFRIKA-BRASILI:

Irékojá ipade laarin àwọn ara àti aṣa ti aibòwò àwòṣe ipa iran amunisin

ÀṢAMỌ

Èro gan ti iwé afowokọ yí ni ṣe ayewo àwọn iṣaro ati siṣe itumọ geṣe bi igbiyanju kan lati ni oye nipa interweaving laarin àwọn ara ọmọbinrin àti àwọn àṣà olúkúlùkù wọn (paapaa àwọn ara ọmọbinrin ti kò baamu si àwọn akowose iṣedede ibawi) ni ibatan iriri wọn ninu aiyka àṣà abinibi, ni pàtàkì, si àwọn ijó Afrika-Brasili, bii *samba de roda* àti àwọn ijó ilé ijọsin Òrìṣà, ti n ṣejade àti/tabì ni iriri PRAXIS èkó ti o lodi si gangan àwọn ilana irandiran amunisin. Iwadii yí o kún fún agbara ni ọna kika alaiṣedeedee, o ran lẹwọ gidi nipa itupalẹ itan-akọlẹ iriri igbesi aye (ESPINALTI, 2014), iwé kikọ (EVARISTO, 2009) àti *Epistemology* ti àwọn ohun ènìyàn dudu (COLLINS, 2019) ni ijọṣepọ pèlú adase alaye ninu ẹya *autopoietic* iwọn (SILVA, 2017). A lò àwọn itan igbesi aye geṣe bi ilana iwadii lati ṣe ifokansi fún hihan si iriri àwọn ọmọbinrin, pese aaye fún èto-ikẹkọ abinibi náà laarin àwọn irandiran wọn (*intergenerational learning*) fún ifiagbára kariaye wọn. Ni apa kinní, a ṣidojukọ lori *samba de roda* àti àwọn ijó ilé ijọsin Òrìṣà, àti ni apa keji a gba àwọn ohun ibatan ti àwọn ọmọbinrin yí ṣeda ninu iru ayika *Afrika-Diaspora* (ibatán ilẹ aláwọ dúdú-ilẹ àtípó ọlọjọ gbọṣọ) wọnyí. A wa, ninu àwọn imọ-jinlẹ àti àwọn igbero ti àwọn iru ajiagbara fún àwọn ètọ ọbinrin dúdú (DAVIS, 2016; AKOTIRENE, 2019; BERTH, 2019 ; COLLINS, 2019; àwọn iwo, 2017, 2019), àwọn atilẹyin imọ-jinlẹ fún kika ati kikọ nipa àwọn irin-ajo / àwọn itopa àti àwọn agbeka ti o ni ibatan si iwadii yí. A mọ pe àwọn agbeka fún aabo àwọn ètọ ọbinrin dúdú, ni igbiyanju wọn lati di oye gidi nipa ọna ti àwujọ kó ọpọlọpọ àwọn ami ipo àwujọ pò, bi ije, akọ-abo àti kilasi, gba wa laye lati fi idi àwọn afiwera laarin iriri kọkan ti àwọn ọmọbinrin laibikita ipo olukaluku wọn, abi awọ awọ abi, ọjọ ori abi wọn a.b.b.l., a ṣafihan àwọn itan irin-ajo si ọpọlọpọ ọna èkó ti, bi Paulo Freire (1994; 1996) ṣe tọka si, “gba wa laaye lati di ọmọluwabi”.

Kókó ọrọ: èkó, ọmọbinrin, afrika-brasili ijó, ara ènìyàn.

PRAXIS EDUCATIVA DE MUJERES Y DANZAS AFRO-BRASILEÑAS:

Cruces de cuerpos y culturas decoloniales

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene el objetivo de presentar una actividad reflexiva e interpretativa que propone como eje central comprender el entrecruzado de cuerpos y culturas decoloniales (cuerpos que salen del patrón disciplinar) de mujeres que tienen, en sus historias de vida, una relación con la cultura popular, especialmente con las danzas afro-brasileñas, la “samba de roda” y los bailes de los “Orixás”, produciendo y/o vivenciando una praxis educativa anticolonial. Se trata de una investigación cualitativa, en formato insubordinado, en que adoptamos como dispositivo de análisis y de investigación la historia de vida (ESPINALT, 2014), la escrita (EVARISTO, 2009) y la epistemología negra (COLLINS, 2019) junto con una narrativa autobiográfica en una dimensión auto poética (SILVA, 2017). Las historias de vida como técnica de investigación intentan ofrecer visibilidad de las vivencias de las mujeres, brindando una construcción de educación, de formación y de empoderamiento entre generaciones. Centrándose en la “samba de roda” y en los bailes de los “Orixás” y con base en las relaciones que las mujeres crean y construyen con esas prácticas corporales afrodiaspóricas, buscamos en las teorías y en las propuestas del feminismo negro (DAVIS, 2016; AKOTIRENE, 2019; BERTH, 2019; COLLINS, 2019; hooks, 2017, 2019), el soporte teórico para la lectura y la escrita de las andanzas/trayectorias y movimientos que se relacionan con esta investigación. Conscientes de que el feminismo negro, al buscar producir una comprensión y una práctica social que intersecciona distintos marcadores sociales como raza, género y clase, nos permite entrecruzar las vivencias de diferentes mujeres (negras y blancas), desde nuestras más grandes hasta nuestras más nuevas, presentamos andanzas para una educación que, como afirma Paulo Freire (1994; 1996), nos permite *ser más humanos, más cuerpo y más movimiento*.

Palabras clave: Educación decolonial. Mujeres. Bailes afrobrasileños. Cuerpo.

PRATICA EDUCATIVA DI DONNE E DANZE AFRO-BRASILIANE:

Intreccio di corpi e culture de-coloniali

L'obiettivo di questa tesi é presentare un'attività riflessiva e interpretativa che ha come domanda direttrice la comprensione dell'intreccio di corpi e culture de-coloniali (corpi che fuggono dalle norme disciplinari) di donne che hanno, nelle loro storie di vita, una relazione con la cultura popolare, in specifico con balli afro-brasiliani, il "samba de roda" e le danze degli Orixás, producendo e/o vivendo una pratica educativa decoloniale. Si tratta di uno studio qualitativo, in formato insubordinato, dove adottiamo come mezzo di analisi e ricerca la storia di vita (ESPINALT, 2014), la "escrevivência" (EVARISTO, 2009), e l'epistemologia nera (COLLINS, 2019), insieme ad una narrativa autobiografica in una dimensione autopoietica (SILVA, 2017). Le storie di vita come tecnica di ricerca intendono dare visibilità all'esperienza delle donne, fornendo una costruzione di educazione, formazione e emancipazione inter-generazionale. Con il fulcro nel "samba de roda" e nelle danze degli Orixás e partendo dalle relazione che le donne creano e costruiscono con queste pratiche corporali afro-diasporiche, cerchiamo, nelle teorie e nelle proposte del femminismo nero (DAVIS, 2016; AKOTIRENE, 2019; BERTH, 2019; COLLINS, 2019; hooks, 2017, 2019), il supporto teorico per la lettura e la scrittura delle traiettorie e dei movimenti che sono collegati a questo studio. Coscienti che il femminismo nero, nel tentativo di produrre una comprensione e una pratica sociale che incrociano marcatori sociali definiti come razza, genere e classe sociale, ci permette di intrecciare l'esperienza di diverse donne (nere e bianche), dalle più anziane alle più giovani, presentiamo dei cammini verso un'educazione che, come sottolinea Paulo Freire (1994; 1996), ci permette di essere più umani, più corpo e più movimento.

Parole chiave: Educazioni de-coloniale; Donne; Balli afro-brasiliani; Corpo.

PRAXIS ÉDUCATIVE DES FEMMES ET DANSES AFRO-BRÉSILIENNES:

Croisement des corps et des cultures décoloniales

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour but de présenter une activité réflexive et interprétative qui a pour question directrice de comprendre l'intersection des corps et des cultures décoloniales (corps qui sortent du schéma disciplinaire) des femmes qui ont, dans leurs histoires de vie, une relation avec la culture populaire, spécifiquement avec les danses afro-brésiliennes, la samba de roda et les danses Orixá, produisant et/ou expérimentant une praxis éducative anticoloniale. Il s'agit d'une recherche qualitative, dans un format insubordonné, dans laquelle nous adoptons comme dispositif d'analyse et d'investigation l'histoire de vie (ESPINALT, 2014), l'escrevivencia (EVARISTO, 2009) et l'épistémologie noire (COLLINS, 2019) avec un récit autobiographique dans une dimension autopoïétique (SILVA, 2017). Les histoires de vie en tant que technique de recherche visent à donner de la visibilité aux expériences des femmes, en fournissant une construction d'éducation, de formation et d'autonomisation intergénérationnelle. En nous concentrant sur les danses samba de roda et Orixá et à partir des relations que les femmes créent et construisent avec ces pratiques corporelles afro-diasporiques, nous cherchons, dans les théories et propositions du féminisme noir (DAVIS, 2016 ; AKOTIRENE, 2019 ; BERTH, 2019 ; COLLINS, 2019 ; hooks, 2017, 2019), le support théorique pour la lecture et l'écriture des errances/trajectoires et mouvements qui se rapportent à cette recherche. Conscientes que le féminisme noir, en cherchant à produire une compréhension et une pratique sociale qui croise des marqueurs sociaux distincts tels que la race, le genre et la classe, nous permet de croiser les expériences de différentes femmes (noires et blanches), de nos aînées à nos plus jeunes, nous présentons des errances pour une éducation qui, comme le souligne Paulo Freire (1994 ; 1996), nous permet d'être plus humaines, plus corporelles et plus en mouvement.

Mots-clés: Éducation décoloniale ; Femmes ; Danses afro-brésiliennes ; Corps.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Integrante de grupo folclórico russo no Festival de folclore internacional de Zacatecas.....	19
Imagem 2: Integrante da organização do Festival de folclore internacional de San Pedro de Atocpan.....	19
Imagem 3: Criança participante do Festival de folclore internacional de San Pedro de Atocpan	19
Imagem 4: Mestra Aurinda e seu prato	80

SUMÁRIO

Entre idas e vindas: as an-danças	14
Capítulo 1 – Abrindo caminhos: educação, cultura popular afro-brasileira e corpos femininos	21
1.1 Passos metodológicos	24
1.2 A cada passo, uma história	29
Referências	31
Capítulo 2 – Que corpo é esse? Pluralismo feminino e decolonialidade	34
2.1 Sobre corpos femininos (brancos).....	37
2.2 Sobre corpos femininos (negros)	40
2.3 Sobre corpos femininos negros em/para uma educação decolonial	45
2.4 Considerações finais	49
Referências	50
Capítulo 3 – Entre a cultura popular e o matriarcado: o que pode e faz a mulher?	53
3.1 O <i>folk-lore</i> está virando folcore?.....	55
3.2 Cultura popular e patrimônio imaterial: proximidades conceituais.....	58
3.3 O matriarcado e a cultura popular afro-brasileira	62
3.4 À guisa de conclusão	68
Referências	70
Capítulo 4 – Ser sapeca é ser arte(ira): dança, corpo e feminino afrodiaspórico	72
4.1 Ser sapeca é ser arte(ira).....	73
Ser Sapeca é ser arte(ira)	73
4.2 Trajetos metodológicos	75
4.3 Chegança no lar, chegança na ilha	77
4.4 “velhaca na rua do samba”	81
4.5 Adeus que eu já vou me embora.....	94

Referências	96
-------------------	----

Capítulo 5 – Oyá dança na terra: narrativas corporais de mulher e sua ancestralidade 99

5.1 Sopros iniciais	100
---------------------------	-----

5.2 Corpos que transcendem: os Orixás dançavam, dançavam e dançavam.....	105
--	-----

5.3 Aonde os ventos nos levam?	118
--------------------------------------	-----

Referências	119
-------------------	-----

Capítulo 6 – Cultura popular e extensão universitária: corpos que contam histórias de/para uma educação em movimento decolonial 121

6.1 Principia.....	122
--------------------	-----

6.2 Abrindo a roda.....	125
-------------------------	-----

6.3 Entre form-ação e atu-ação docente, as na-danças.....	128
---	-----

6.4 Educ-ação e cultura popular: “espaço para expandir essa questão de ser mulher”	136
--	-----

6.5 Encerrando a roda.....	141
----------------------------	-----

Referências	143
-------------------	-----

Capítulo 7 – Corpos e danças afro-brasileiras: para uma educação em movimento 146

7.1 Divagações do pesquisar	147
-----------------------------------	-----

7.2 Movimentos introdutórios e metodológicos	149
--	-----

7.3 O início de um (novo) percurso	150
--	-----

7.4 Paraguadança: o corpo, a cultura e o ifbaiano em movimento.....	152
---	-----

7.5 Ser transformada por novos movimentos era puro prazer	154
---	-----

7.6 Porque pela dança a gente vive tanta coisa bonita	156
---	-----

7.7 Não se nasce mulher negra, torna-se mulher negra	160
--	-----

7.8 Para não encerrar	165
-----------------------------	-----

Referências	166
-------------------	-----

Movimentos (in)conclusivos 169

ENTRE IDAS E VINDAS: AS AN-DANÇAS

Aqui, abro espaço para apresentar algumas experiências significativas do meu processo de tornar-me professora de Educação Física, fundamentais para a construção da afinidade com temáticas de estudo que envolvem as pluralidades do feminino, a cultura popular e as danças afro-brasileiras – temas que compõem a base da minha formação continuada e que se relacionam com a linha *Educação, Cultura Corporal e Lazer* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na qual se insere esta pesquisa e que também compõem muito do meu tornar-me mulher negra.

No processo de escolha da profissão, foi central a presença de outros sujeitos, com as suas influências em minhas decisões, nas experiências relacionais e na construção das identidades, exprimindo a articulação entre uma perspectiva biográfica, construída por mim, e outra relacional, marcada pela interação com outros sujeitos. Destaco a relevância dos professores pelas formas com as quais afetam os alunos com suas ações e posturas pedagógicas e fazem com que os educandos repensem suas escolhas futuras, indicando que, por meio das relações com os outros (pessoas e instituições), constituímos-nos e construímos nossas concepções de mundo.

A minha opção pelo curso de Educação Física também foi marcada por experiências relacionais. Em 2006, quando prestei vestibular, foi preciso escolher um futuro caminho mais que profissional, pois tal decisão tende a nos afetar e a nos permear durante toda a vida. Um “x” marcado em um quadro de opções de cursos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) iria mudar muitas das minhas maneiras de pensar, de ler o mundo e de agir nele. Essa decisão, feita aos 17 anos, pode muitas vezes ser confusa e incerta e, nesse momento, a coordenadora da escola na qual eu concluía o Ensino Médio foi a mão que segurou a minha mão para a escolha do “x”. Sandra era o nome dessa coordenadora, *educadora marcante que me ajudou com paciência e eficácia*, assim como coloca Paulo Freire (1994) quando respeitosa fala de duas professoras de sua infância no livro *Cartas a Cristina*. Sandra era compreensiva, mas nunca foi condescendente com nossas *travessuras de adolescentes*.

A minha interação com ela se construiu como uma relação horizontal, de respeito mútuo. A coordenadora, muitas vezes, procurava-me para participar das atividades culturais da escola, tanto atuando quanto organizando e incentivando os outros alunos a participarem. Entre meus 10 e 15 anos, tive uma bolsa para fazer aulas de balé em uma academia de dança da cidade onde morava, Governador Valadares, oportunidade que também consegui via intermédio da escola. Portanto, a minha relação com a dança sempre foi conhecida pelo corpo docente e pela direção escolar.

A relação interativa de confiança que desenvolvi com Sandra, que, vale ressaltar neste momento, era professora de educação física, guiou-me fortemente para a escolha desse curso. Em 2007/2, entrei para a licenciatura em Educação Física da UFES. Vindo de uma família na qual a minha geração é a primeira que consegue acesso à universidade, pôr os pés em uma instituição de ensino superior (IES) pública não era nem um sonho, pois simplesmente não passava pela minha cabeça essa possibilidade, tampouco o entendimento do que fosse uma universidade, sobretudo pública e federal.

O primeiro semestre do curso foi de absoluto deslumbramento, no sentido platônico. Um universo de possibilidades, de sensações, de lógicas distintas do funcionamento escolar, de textos, de professores e, figurativamente, de *dor nos olhos*, como vemos no Mito da Caverna, até que comecei a me adaptar às novas luzes que invadiam meu ser. Ainda nesse período, durante a disciplina que era intitulada *Educação Física, corpo e movimento*, o professor me pediu que escolhesse mais três colegas de classe para apresentarmos um trabalho sobre um texto que ele me deu em mãos. Este, que eu li e reli, tornou-se parte do meu processo de deslumbramento e, talvez, pontapé teórico para as escolhas e os anseios que desde então tomam minha carne e minha identidade docente. Esse texto fazia uma relação entre a boneca *Barbie* e a construção de uma ditadura do corpo (belo) feminino.

Essa leitura colocou em mim uma série de questionamentos sobre o que significa ser mulher na cultura ocidental heteronormativa e patriarcal. Naquele momento, eu queria explicar as questões que se passavam pela minha cabeça, queria repetir mil vezes algumas frases lidas no artigo e que me despertaram.

No quarto período da graduação, pleiteei uma bolsa de Iniciação Científica que visava estudar a emergência do esporte na capital Vitória. O meu subprojeto visava compreender como uma revista que circulou na primeira metade do século XX no Espírito Santo tratava da mulher na sua relação com o esporte. Foi uma grande realização, pois, naquele momento, recordei-me do texto *da Barbie e o corpo feminino*. Com o fim desse subprojeto de Iniciação Científica e o fim da minha graduação, concorri ao mestrado com um projeto que caminhava pelos trilhos já iniciados na Iniciação Científica. No mestrado, estudei, portanto, algumas imagens destinadas e construídas para as mulheres entre as décadas de 1920 e 1940, a partir do periódico *Vida Capichaba*.

A fim de sintetizar algumas das discussões que desenvolvi no mestrado, aponto que um dos aspectos centrais veiculados na revista estudada dizia respeito a uma ideia fortemente presente de que a mulher, para ser feliz, precisava casar-se, ser uma boa esposa e, posteriormente, uma boa mãe. O corpo feminino como possibilidade de inúmeras intervenções também vivenciou os mais diversos processos, com práticas para civilizá-lo, educá-lo e formá-lo.

Verificou-se também, na condição social, identitária e corporal da mulher, um processo de transformações. O cuidado com a aparência, o desnudamento, o uso de produtos industrializados/cosméticos e a prática esportiva impulsionaram a mulher e contribuíram para sua afirmação na sociedade. Ao mesmo tempo, normatizaram um novo *dever ser feminino*, de responsabilidade absolutamente individual. O corpo, como expressão da própria pessoa, desperta nela o desejo de fugir da vigilância constante. As praias, os clubes, o esporte e as novas modas confirmaram uma revolução na qual o corpo é exibido e observado por todos. Em um mundo no qual às mulheres se oferecem outras atividades além das de *rainha do lar*, as características identitárias tradicionais são estremecidas. Os discursos, em alguns momentos, diziam que as moças não deviam encarnar com veemência absoluta os princípios de emancipação social, já que a função social da mulher ligada ao ambiente doméstico, além de estabelecida, deveria continuar intocada.

Foi nesse processo de pesquisa e escrita da dissertação que vi o quanto é importante entender a história das mulheres e os processos sociais nos quais estamos inseridas, mais ainda quando pensamos em projetos educacionais libertadores e transformadores. Entendi, nesse processo, que o ser mulher não é universal e que,

quando tratamos de analisar um periódico circulante na primeira metade do século XX, as imagens se endereçam a um feminino branco e burguês. Percebi, igualmente, que o ato de pesquisar também pode estar atrelado à minha própria vida, crenças e escolhas, pois me atentar às experiências vividas e analisar os meus aprendizados contribuiu para que eu fosse me descobrindo enquanto educadora e professora pesquisadora.

Foi nesse processo reflexivo e de interpretação das minhas vivências que entendi que as discussões acerca do feminino me movem muito e que, depois de ter estudado um pouco da história da mulher e das imagens construídas e destinadas a elas, preciso entender as imagens que elas, que nós mesmas, (des)construímos. Assim, outro destaque em minha formação é a participação no grupo *Cia de Dança Andora*¹, do qual ainda sou membra atualmente e que possibilita a experimentação e a problematização do trabalho com a dança e a cultura popular nas escolas e a formação de professores para atuar com expressões da cultura popular na educação.

O projeto *Andora* surgiu em 2008, quando eu, que já havia feito balé por alguns anos, juntamente a algumas outras alunas do curso de Educação Física, conectei-me ao professor responsável pela disciplina *Teoria e prática da Dança* a fim de criarmos um grupo, a princípio, despretensioso e que vivenciasse algumas danças nas sextas-feiras à tarde.

O desenvolvimento e crescimento rápido do grupo foi uma surpresa positiva. Assim, vimos a necessidade de concretizar alguns objetivos para nosso projeto, que, passou a concentrar-se nas danças da cultura popular. Entre uma série de festivais nacionais e internacionais dos quais participamos, destacarei dois que antecederam a minha inscrição no doutorado em educação da Universidade Federal da Bahia e que foram decisivos na escolha dessa temática que se concentra na mulher e na cultura popular.

Um dos festivais foi na cidade de San Pedro de Atocpan e o outro, na cidade de Zacatecas, ambos realizados no México e repletos de grupos de distintas nacionalidades. Em julho de 2015, viajamos durante 20 dias participando desses festivais. Como professores já formados e atuantes e/ou professores em formação que constituem o grupo, percebemos, durante o estudo, que nossa arte, além de

¹ Projeto de extensão cadastrado na UFES desde 2008.

formar professores e de contribuir e de valorizar a cultura popular, poderia ser mais atuante e mais politizada. Foi assim que, em comunhão com três outras integrantes do grupo e com o apoio do professor responsável, pensamos a possibilidade de debatermos a violência sofrida pela mulher.

Tal ideia surgiu ao discutirmos, em um dos nossos encontros, os dados que apontavam, mais uma vez, o estado do Espírito Santo como o primeiro colocado no *ranking* de violência contra as mulheres. Visto que nosso grupo é majoritariamente formado por mulheres desde seu início, começamos a pensar em possibilidades de militância a partir de nossa arte durante a ida ao México, país no qual os índices de violência contra as mulheres também são altos. Naquele momento, decidimos realizar algumas ações.

A primeira delas foi construir nossa peça dando enfoque à força feminina nas danças e nas músicas da cultura popular, colocando, por exemplo, as baianas do samba de roda no centro, a figura de Iemanjá como iyabá², a centralidade das mulheres no jongo, a presença da Maria Bonita no xaxado e no baião, dentre outras. Intitulamos nossa peça como *Solte o cabelo deixa a trança balançar*, verso de uma canção de congo, um ritmo capixaba e que também faz referência à liberdade corporal da mulher. Antes de viajarmos, apresentamos nossa peça no Teatro Universitário da UFES e convidamos a professora Maria Beatriz Nader, por ser uma referência dos estudos de gênero, para fazer a abertura. Durante esse lançamento em Vitória, apresentamos ao público uma lista de assinatura direcionada ao combate da violência contra a mulher.

Este documento foi levado para o México e o divulgamos em todas as nossas apresentações, tenham sido elas em palcos, em escolas, nas ruas ou nos hospitais e asilos, como é de praxe nos festivais de folclore. Além da lista, levamos placas com frases relacionadas à liberdade de gênero, com as quais fizemos fotos das pessoas que participaram dos festivais, artistas ou espectadores, como elucidado a seguir nas imagens 1, 2 e 3. A partir dessas, imagens pretendíamos fazer uma exposição.

² Orixá feminino.

Imagem 1: Integrante de grupo folclórico russo no Festival de folclore internacional de Zacatecas



Foto: Márcio Martins Vieira.

Imagem 2: Integrante da organização do Festival de folclore internacional de San Pedro de Atocpan



Foto: Márcio Martins Vieira.

Imagem 3: Criança participante do Festival de folclore internacional de San Pedro de Atocpan



Foto: Márcio Martins Vieira.

Regressando do México, aproveitamos o ensejo da ida da líder de movimentos de defesa dos direitos das mulheres e vítima emblemática da violência doméstica, Maria da Penha Maia Fernandes, à capital Vitória e fomos pessoalmente entregar a lista de assinaturas contra a violência sofrida pelas mulheres. Nesse momento de apresentação do grupo e de explanação da nossa ação, Maria da Penha tomou a lista em suas mãos, assinou-a e nos devolveu, dizendo que o trabalho deveria continuar. Nesse momento de experiência relacional com uma mulher empoderada, percebi que, enquanto professora e mulher negra que sou, quero dar continuidade à luta em defesa da mulher e contribuir para a valorização de identidades femininas empoderadas. Refletindo sobre essas vivências, resolvi seguir estudando a história das mulheres, as especificidades das histórias da mulheridade negra e a força que pode ser passada para outras meninas e jovens, bem como para meninos, partindo da história de vida de mulheres que estão constantemente construindo o *seu eu* a partir de suas experiências corporais. É me apoiando em tais experiências que digo: *eu estudo mulheres e cultura popular*. As vivências corporais, a construção da minha história e a minha formação docente me fazem querer seguir por muitos caminhos, por muitas possibilidades que toquem nas questões do ser mulher e nas diversas práticas da cultura popular.

Digo ainda que essas *idas e vindas* são de uma beleza e riqueza das quais eu já tinha ciência e que foram ratificadas após a leitura de *Cartas a Cristina*. Nessa obra, Paulo Freire (1994) faz mais que uma autobiografia, ele faz um resgate de sentidos, ele abraça e amplia a compreensão de suas experiências e de como tudo o que é vivido pode se conectar na *edificação do eu* como nomeia Lipovestky (1997).

CAPÍTULO 1 – ABRINDO CAMINHOS: EDUCAÇÃO, CULTURA POPULAR AFRO-BRASILEIRA E CORPOS FEMININOS

Bem no princípio durante a criação do universo, Olofin-Olodumaré reuniu os sábios do Orun para que o ajudassem no surgimento da vida e no nascimento dos povos sobre a face da Terra. Entretanto, cada um tinha ideia diferente para a criação e todos encontravam algum inconveniente nas ideias dos outros, nunca entrando em acordo. Assim, surgiram muitos obstáculos e problemas para executar a boa obra a que Olofin se propunha. Então, quando os sábios e os próprio Olofin já acreditavam que era impossível realizar tal tarefa, Exu veio em auxílio de Olofin-Olodumaré. Exu disse a Olofin que para obter sucesso em tão grandiosa obra era necessário sacrificar cento e um pombos como ebó. Com os sangues dos pombos se purificariam as diversas anormalidades que perturbam a vontade dos bons espíritos. Ao ouvi-lo Olofin estremeceu, porque a vida dos pombos está muito ligada à sua própria vida. Mesmo assim, pouco depois sentenciou: assim seja pelo bem de meus filhos. E pela primeira vez se sacrificaram pombos. Exu foi guiando Olofin por todos os lugares onde se deveria verter o sangue dos pombos, para que tudo fosse purificado e para que seu desejo de criar o mundo assim fosse cumprido. Quando Olofin realizou tudo o que pretendia, convocou Exu e lhe disse: muito me ajudaste e eu bendigo teus atos por toda eternidade. Sempre será reconhecido Exu, será louvado sempre antes do começo de qualquer empreitada (PRANDI, 2001, p. 45).

É com esse mito que se inicia esta escrita, (re)conhecendo a força e a importância de Exu na cosmologia iorubana e sua regência sobre as empreitadas que se fazem. Para uma pesquisa como a que se pretende aqui, nesse espaço-tempo de escrita que busca traduzir saberes e experiências oralizadas e encarnadas em diferentes corpos femininos, pedimos também licença às mulheres que fizeram e fazem de suas vidas tempo de rompimento com o lugar cativo que historicamente nos foi destinado. *Agô*³.

A proposta desta pesquisa, portanto, nasce com o questionar e o refletir sobre o lugar das mulheres e suas relações com as diversas práticas da sociedade, como a política, o trabalho, a sexualidade, as relações com os homens, consigo mesmas e, mais especificamente, com as danças da cultura popular, nosso *lôcus* de estudo.

³ Palavra iorubá que pode ser traduzida como *pedido de licença*.

Qual então o sujeito desta pesquisa? Ou quais os sujeitos? A princípio, grosso modo, eis a seguinte resposta: corpos de mulheres e a cultura popular. Sabidamente, essa resposta não se faz suficiente quando se trata de uma pesquisa doutoral. Entretanto, é a partir desses dois marcadores que surgem o interesse em construir uma tese que coloque em cena a educação, a cultura popular e a mulher via suas andanças.

Os objetivos desta pesquisa perpassam pelo dar voz, na academia e na escola, a mulheres mestras, guardiãs, matriarcas da cultura popular afro-brasileira e às suas narrativas no que diz respeito aos seus corpos dançantes; verificar a maneira com a qual elas lidam com seus corpos, com a sua liberdade; e observar impreterivelmente como essas narrativas vividas e dançadas na/pela carne contribuem e constroem um modo de ser mulher mais ativo, resistente, existente e inspirador e que possibilite e mostre caminhos para uma educação decolonial, portanto anti-racista e anti-machista

A decolonialidade intenta romper com uma colonialidade que perpassa e transpassa os tempos históricos e que, ainda na contemporaneidade, (re)produz lógicas econômicas, políticas, cognitivas e culturais que, no âmbito do saber/do conhecimento, estão direta e profundamente conectas à colonialidade que se estabeleceu aqui no Brasil, tomamos “a decolonialidade, como uma luta viva no meio de visões e maneiras competitivas de experienciar o tempo, o espaço e outras coordenadas básicas de subjetividade e sociabilidade humana” (BERNARDINO-COSTA, 2019, p. 29).

Importante salientar que a epistemologia moderna e colonial dicotomizou corpo e mente, colocando o corpo em um lugar subalterno, de acessório da mente. A produção do conhecimento se deu na desvalorização da corporeidade. Ao contrário desse conhecimento acorporal, desincorporado, distante da carne, a decolonialidade assume a importância de entender o corpo como produtor de conhecimento, como expressão política e geográfica de seu tempo.

A fim de ainda situar o interesse inicial, esta pesquisa baseia-se em vivências que me chamaram a atenção através das manifestações de cultura popular apresentadas por alguns grupos, como *O Jongo de São Benedito*, de Conceição da Barra/ES, onde, juntamente com a Cia de Dança *Andora* (UFES), observamos, preliminarmente, mulheres que ocupam um lugar social de liderança. Tais

observações repetiram-se quando nós do projeto Andora (UFES) tivemos contato com outras manifestações culturais de matriz afrodiaspóricas praticadas no Brasil.

Especificamente para esta pesquisa, focamos na dança do samba de roda, patrimônio imaterial da humanidade, e as danças dos Orixás, enquanto expressões culturais diretamente ligadas aos cultos de religiões afro-brasileiras.

Desse modo, a atual investigação justifica-se pela sua importância ao dar voz na escola e na universidade a saberes da cultura popular afro-brasileira ensinados e protegidos por mulheres. A educação é um pré-requisito fundamental para o desenvolvimento das mulheres na sociedade, constituindo-se como um dos meios mais importantes de emancipá-las com saber, habilidades e autoconfiança necessários para uma participação ativa na esfera pública, que abranja e produza consciência de raça e gênero. As histórias de vida de nossas mais velhas, mães/mestras da cultura popular, das danças afro-brasileiras, são fontes potentes para uma formação como prática de liberdade (hooks⁴, 2017).

Este doutoramento é uma atividade reflexiva e interpretativa que tem como questão norteadora compreender o *entrecruzar* de corpos e culturas – corpos que saem do padrão disciplinar, de mulheres que têm, na sua práxis de vida, uma relação com a cultura popular, com foco em danças afro-brasileiras, possibilitando pensar uma educação decolonizadora e, portanto, emancipadora, feminista e antirracista.

Para tal, temos como trajetos: perceber a proposta conceitual, social e cultural de decolonialidade nas proximidades com femininos e feminismos; apresentar e relacionar os conceitos de cultura popular e matriarcado; problematizar o corpo feminino e possíveis relações educacionais a partir da história de vida de uma mestra do samba de roda; levantar possibilidades para a construção de uma educação corporal decolonizadora, tomando como referência a história de vida de uma ialorixá e a dança dos Orixás; analisar se e como as vivências na cultura popular, por meio de um projeto de extensão, influenciaram na formação e atuação docente de professoras e em suas compreensões da mulheridade; discutir e apresentar um projeto de extensão desenvolvido na escola, com referência nas danças afro-brasileiras,

⁴ Neste capítulo e nos próximos, o nome da pensadora bell hooks aparece em minúsculo respeitando uma definição da própria autora.

observando construções educativas sobre corpo, raça e feminino possibilitadas e mediadas com base na cultura popular.

1.1 PASSOS METODOLÓGICOS

Os passos para a construção desta pesquisa seguem, na esteira de Barbosa (2015), um formato insubordinado. O autor nos incita a romper com o modelo monográfico tradicional de escrita de dissertações e teses em educação: a proposta é que as narrativas que constituem a pesquisa possam ser produzidas facilitando o acesso da comunidade externa à universidade, mas também possibilitando o encontro dos pesquisadores que se interessam pelos temas. Desse modo, este texto se coloca em formatos de artigos (pré) publicáveis. Como coloca Minayo (1993) ao citar Feyerabend, a ciência avança mais na violação de regras do que em sua observância, havendo circunstâncias em que se torna conveniente adotar outras regras ou recriá-las.

Nesses caminhos, nossa pesquisa toma a história de vida, a oralidade e a epistemologia feminista negra como possibilidades metodológicas que possibilitam a escuta ativa e a escrita reflexiva das mulheres sujeitas desse estudo. Tomamos a epistemologia feminista negra de Patrícia Hill Collins (2019) como fundamento metodológico, pela sua capacidade de fazer dialogar teorias e conceitos do feminismo negro, bem como por mostrar que essa vertente se constitui, antes de tudo, fora do espaço acadêmico. Assim, para Collins (2019), muitos ensinamentos, reflexões e ações que vão na contramão de uma epistemologia colonial são construídos e ensinados por essas mulheres que encontraram na música, na poesia, na dança e nas mais diversas artes e atos políticos possibilidades de expressarem suas experiências e suas teorias. Essas mulheres são acadêmicas orgânicas que possuem imensa capacidade de articular suas experiências, suas histórias, as histórias que contam a história de seus povos e a cultura que as mantiveram e as mantém vivas.

Na epistemologia feminista negra, a experiência vivida e compartilhada é para nós pesquisadores e pesquisadoras negras caminho importante de nossa reflexão e

teorização. Dessa forma, a metodologia proposta pelo feminismo negro destaca o diálogo mais horizontal, a empatia e, muitas vezes, a autoetnografia como método válido e importante de pesquisa (FIGUEIREDO, 2010). O estudo em tela não tem caráter autoetnográfico, não obstante, apresenta, em alguns momentos no caminhar metodológico, uma narrativa autobiográfica em uma dimensão autopoietica (SILVA, 2017), não com o interesse de protagonizar a pesquisa, mas por entender que meus caminhos de construção docente foram fundamentais para o interesse nesta tese. As vivências corporais partilhadas com as mulheres que compõem o fazer da pesquisa têm sido motor importante da minha formação enquanto mulher negra, pesquisadora e professora que tenta desenvolver uma prática decolonial. Então, sou aluna não somente do Programa de Pós Graduação em Educação da UFBA, pois igualmente me formo com os ensinamentos transmitidos na história oral e corporal pelas mais velhas, mestras e matriarcas da cultura popular.

Os componentes mais importantes na história de vida são os que se transmitem por meio das experiências e acontecimentos mais representativos e com grande valor na vida das pessoas entrevistadas. Com base em Espinalt (2014), a empatia, a observação cuidadosa e as entrevistas abertas são os eixos centrais para a escrita de uma história de vida.

Todas ellas están escritas en sus propias palabras a fin de dar voz a los sentimientos y maneras de ver y ser de la protagonista de la historia. Con las historias de vida se pretende identificar también las diferentes etapas y periodos críticos que dan forma a las definiciones y perspectivas de las propias personas entrevistadas. En definitiva, permiten visibilizar las experiencias más vitales de las personas en su acción dentro de la sociedad, realzan y ponen de manifiesto las vivencias personales dentro de los marcos institucionales así como el impacto que las decisiones personales tiene en los procesos de cambio y estructura social (ESPINALT, 2014, p. 28)⁵.

⁵ Todas elas estão escritas em suas próprias palavras a fim de dar voz aos sentimentos e maneiras de ver a protagonista da história. Com as histórias de vida, pretende-se identificar também as diferentes etapas e períodos críticos que dão forma às definições e perspectivas das próprias pessoas entrevistadas. Em definitivo, permite visibilizar as experiências mais vitais das pessoas nas suas ações dentro da sociedade, realçando e pondo manifestadas as vivências pessoais dentro dos marcos institucionais assim como o impacto que as decisões pessoais têm nos processos de mudança e nas estruturas sociais (ESPINALT, 2014, p. 28).

Ainda na esteira de Espinalt (2014), a utilização desse dispositivo tem permitido dar voz às vivências de mulheres e proporciona um maior conhecimento entre gerações. Ao se autonarrarem e ao se escutarem, as mulheres, parte fundante desta pesquisa, podem ordenar e até reformular de maneira construtiva suas possibilidades de viver, de se construírem, além de possibilitar o autorreconhecimento e a autovalorização de suas histórias, de suas ações e de seus corpos. Com base em Espinalt (2014, p. 29), a “história de vida focal ou temática” abrange o que pretendemos, visto que

Las historias de vida ensalzan el proceso de comunicación y desarrollo del lenguaje para reproducir una esfera importante de la cultura del informante y su aspecto simbólico e interpretativo, donde se reproduce la visión y versión de los fenómenos por los propios actores sociales. [...] Historias de vida focales o temáticas son historias construidas de la misma manera que las historias completas pero enfatizando em um aspecto problemático o concreto de la vida de la entrevistada. Esto permite poder realizar variantes como las historias de vida cruzadas o múltiples de personas que pertenecen a una misma generación, conjunto, grupo, etc., con el objeto de realizar comparaciones y de elaborar una versión más compleja y polifónica del tema/objeto de interés de la investigación⁶.

Em acordo com Lima *et al.* (1996), cabe destacar que, nesse método investigativo, a observação das manifestações culturais que estão sendo estudadas é passo essencial para sua compreensão. A proposta de pesquisa estabelecida neste texto, “[...] bem como a sua realização, necessariamente é um ato político” (SEVERINO, 2000, p. 145), pois a investigação e o conhecimento da vida de mulheres pertencentes a uma cultura tida historicamente como menor – a cultura popular afro-brasileira – é um ato de resistência e de valorização das expressões culturais e dos corpos femininos que as regem e as preservam.

⁶ As histórias de vida exaltam o processo de comunicação e desenvolvimento da linguagem por reproduzir uma esfera importante da cultura do informante e seu aspecto simbólico e interpretativo, onde se reproduz a visão e a versão dos fenômenos pelos próprios atores sociais. Histórias de vida focais ou temáticas são histórias construídas da mesma maneira que as histórias completas, porém enfatizando um aspecto problemático ou concreto da vida da pessoa entrevistada. Isso permite realizar variantes como histórias de vida cruzadas ou múltiplas de pessoas que pertencem a uma mesma geração, conjunto, grupo etc., com o objetivo de realizar comparações e de elaborar uma versão mais complexa e polifônica do tema/objeto de interesse da investigação (ESPINALT, 2014, p. 29).

A oralidade possibilita-nos uma reflexão sobre presente/passado, de modo que esses tempos se interpenetrem dialeticamente. Com esse caminho metodológico, podemos trilhar e traçar diálogos inter-entre sujeitos.

A oralidade no mundo ocidental tornou-se interior, mas pode, a qualquer momento, fazer viver o oral da escrita, em que as duas formas cedem lugar à expressão do vivido, ao texto como fluxo de ficcionalidades. Aquilo que a cultura escrita codifica sob a forma de escrita é a oralidade (CALDAS, 1999, p. 79).

A história oral é um trabalho sobre o tempo, sobre o tempo vivido, entoadado pela cultura e pelo indivíduo. Bosi (2003) afirma que os sujeitos, ao narrarem suas vivências, acabam por viver com uma nova intensidade uma mesma experiência. A história apresentada nos documentos oficiais e nas pesquisas tradicionais da ciência moderna deixa solta (ou tenta apagar e fazer esquecer) muitas palavras, muitas linguagens e tecituras. A história oral deve nos possibilitar a aventura da percepção, deve permitir que grupos excluídos historicamente e que foram tirados da história e dos saberes ensinados na escola tomem a palavra. “A história oral busca ser um encontro das diferenças, dos desdobramentos e enriquecimentos de sentido” (CALDAS, 1999, p. 112).

Para conhecer as experiências vividas pelas mulheres da pesquisa foram feitas entrevistas em profundidade com todas as participantes, fizemos captação de imagens e, entendendo que a comunicação se dá a partir do corpo, participamos de festas nos terreiros das Mais Velhas que compõem a pesquisa.

Quanto a mim, em formação, cabe observar com esmero a ética e a estética como exercício fundamental da pesquisa e da pesquisadora que se constitui também docente. Nesta pesquisa, que pretende adentrar espaços íntimos das vidas de mulheres, torna-se primordial entender a cultura como um lugar de criação humana e e que, nos limites e possibilidades dessas criações, não basta interpretá-las, mas é preciso edificar um compromisso de fazer pesquisa com uma postura crítica (MACEDO *et al.*, 2009).

Acreditamos que, em uma concepção dialética, as relações plausíveis de serem estabelecidas entre mim, pesquisadora, e as mulheres da pesquisa podem

propiciar um movimento que leve em conta a boniteza presente no se formar e no educar, “Afinal, faz parte da natureza da prática educativa a esteticidade, quer dizer, a qualidade de ser estética” (FREIRE, 1994, p. 150). Um doutorado em educação pode e deve partilhar da práxis educativa, da vida, da cultura como ação transformadora, como obra (de arte) em movimento, sem perder o rigor necessário à pesquisa.

Lembrar é uma forma de esboçar o que viveu, como agiu o humano que tem sido e uma maneira de, a partir da compreensão dos tempos vividos, *ser mais*, como aponta Paulo Freire (1994), mais humano, mais gente, mais ético, e, por que não, mais poético. Voltar ao passado é uma forma de curiosidade necessária e que, no campo da pesquisa, intenta ir além de uma simples narração. Se o desafio colocado por Cristina, sobrinha de Paulo Freire, ao lhe pedir que ele fosse escrevendo cartas falando algo de sua vida, de sua infância e contando das idas e vindas em que foi se tornando o educador Paulo Freire permitiu a ele entender que os olhos com que reviu já não eram os olhos com que viu e que, portanto, escrever sobre um tempo passado permite compreender o vivido; conhecer o tempo vivido por mulheres que giram na cultura popular afro-brasileira é, então, colocar em destaque as nossas responsabilidades de pesquisadores, pesquisadoras e docentes preocupados e interessados em uma formação anticolonial.

Que o tambor de todos os ritmos, o tempo, como canta Caetano Veloso, ecoe para que as experiências vividas pelas mulheres desta pesquisa possam nos apresentar histórias de corpos dançantes e que abrem caminhos para outros corpos, como vem abrindo para o meu. Acreditando que a história das mulheres é também a história de seus corpos, os tambores das manifestações culturais estudadas, dotados de ritmos, cercados de cantos, gestos, ritos e de expressividade corporal, culminam em uma manifestação única, singular e cheia de história, ricos saberes que necessitam ser valorizados pelos espaços de educação formal. Os tambores do tempo, partilhados conosco via histórias de vidas e dos corpos das mulheres, em especial nossas mais velhas, visibilizados neste estudo nos permitirá observar elementos culturais, identitários e educativos. O corpo, na sua relação com os elementos do cotidiano, expressa costumes. Dessa forma, o ato de dançar e a organização das manifestações, expressam o cotidiano permeado pelas memórias

identitárias e suas origens históricas. Fazer esses tambores se unirem, tocarem, narrá-los e interpretá-los é a tarefa proposta.

Freire (1994), ao falar do Movimento de Cultura Popular (MCP), que nasceu em Recife em maio de 1960 e do qual ele fez parte, afirma que um dos seus objetivos era a preservação das tradições da cultura popular. Preservar é também educar e, por isso, a ideia de movimento, pois não se tratava de observar tradições estanques, mas, sim, de entender e de incentivar a resistência presente em diversas manifestações populares, tais quais “festejos juninos, os maracatus, os bumba-meu-boi, os caboclinhos, o mamulengo, o fandango, as carpideiras, a literatura de cordel, o artesanato, a excelente escultura no barro”, citadas por Freire (1994, p. 150).

Assim, se as mais velhas dessa pesquisa preservam sua cultura, suas raízes e são referências graças à conexão e ao papel que possuem nas comunidades, rompendo com o funcionamento das estruturas de organização da sociedade que tendem a conduzi-las ao silêncio, a uma restrição nas realizações de seus potenciais ou mesmo privação da possibilidade de intervenção nesta mesma sociedade, elas podem muito nos ensinar sobre uma educação que rompa com a colonialidade histórica que rege a nossa sociedade. Suas histórias de vida nos levam à curiosidade que invade e que vem como inquietação indagadora, como procura por uma história que normalmente não nos é contada, “como sinal de atenção que sugere alerta e faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 1996, p. 15).

1.2 A CADA PASSO, UMA HISTÓRIA

Nesta pesquisa, a cultura popular, com destaque para danças afro-brasileiras – samba de roda e dança dos Orixás –, é o que aproxima as sujeitas que partilham e revivem suas histórias de vida conosco. Essas sujeitas são, por sua vez, mulheres que construíram e estão construindo em suas vidas uma relação com a cultura popular. Nossos passos/artigos se separam, mas também se inter cruzam por gerações e tipos de experiências relacionadas à cultura popular. Respeitando a tradição, a cultura e a história das manifestações culturais afro-brasileiras, temos

textos que se dedicam à história e à importância de nossas mais velhas e, na sequência, tematizamos aprendizagens que compõem a construção da história de vida de mulheres mais novas, que também vivem, em seus corpos, possibilidades de educação e formação mediadas pela cultura popular e inspiradas nos ensinamentos de nossas mais velhas.

A cultura popular afro-brasileira nascente e (r)existente/resistente em terreiros se elabora como objeto que pode ser ensinado por mulheres negras do povo e também por acadêmicas/professoras. É objeto educacional que toca questões culturais, sociais, religiosas, feministas e étnicorraciais. A cultura popular afro-brasileira é fonte que dá de beber às mulheres e as mulheres cuidam e regam essas expressões afrodiaspóricas, mantendo-as frondosas e frutíferas. É nesse entrecruzar de movimentos que a decolonialidade se afirma.

Assim, nossa tese está elaborada da seguinte maneira: no primeiro artigo (capítulo 2), analisamos como a colonialidade moderna e a colonização dos corpos têm como base constituinte o racismo e o patriarcado. Buscamos observar como as opressões e as ambivalências elaboradas atingem mulheres brancas e negras de formas semelhantes, mas também de formas bem distintas. Mulheres negras, na relação com expressões culturais afrodiaspóricas, conseguem transcender às opressões, produzindo uma práxis de vida decolonial.

No segundo artigo (capítulo 3), refletimos e propomos uma relação entre cultura popular e feminino por meio da ideia de matriarcado. A fertilidade, a força, o cuidado feminino ressignificado e a transmissão dos saberes pelo corpo configuram-se como práxis educativa, ação transformadora e matripotente, que protege e ensina danças, músicas, rezas e comidas, ou seja, elas falam a partir de uma cultura que é popular.

No terceiro artigo (capítulo 4), apresentamos a história de vida temática de uma mestra e mãe do samba de roda do Recôncavo Baiano que, de modo arteiro, educa aquelas e aqueles que a escutam, dançam e tocam com ela. Dona Aurinda detém, com muito conhecimento e expertise, uma pedagogia do miudinho, por meio do viver a prática e do celebrar a vida e a liberdade.

No quarto artigo (capítulo 5), produzimos reflexões por meio da história de vida temática de Mãe Rita, iyalorixá de um terreiro de candomblé da cidade de Salvador/BA, analisando quais são os conhecimentos tecidos na carne, o que falam e

ensinam os mitos e movimentos da dança dos Orixás, em especial seguindo passos de Oyá, no tocante a uma corporeidade afrodiaspórica e decolonial.

Nesses artigos, apresentamos e refletimos (sobre) as histórias de mulheres negras mestras e matriarcas da cultura popular afro-brasileira, especificamente D. Aurinda, mestra do samba de roda, do prato, e a ialorixá Mãe Rita.

No quinto e no sexto textos, buscamos narrativas e memórias de nossas mais novas, a fim de relacionar a importância de uma formação que possibilite o acesso e a aproximação decolonial com a cultura popular, visando um entrecruzar entre gerações e distintos corpos de mulheres.

Como essa pesquisa é qualitativa, traremos, no quinto artigo (capítulo 6), narrativas de três mulheres professoras que, durante sua formação inicial, participaram ativamente de um projeto de extensão que dialogava com os saberes e as práticas dos fazedores e fazedoras da cultura popular brasileira. Nesse momento do estudo, questionamos e pensamos como as vivências na cultura popular podem influenciar (ou não) na formação e na atuação docente de jovens professoras e se há, a partir dessas experiências, reelaborações acerca de suas próprias histórias de vidas femininas.

No sexto artigo (capítulo 7), as narrativas orais acerca da aproximação e das aprendizagens possibilitadas pela cultura popular afro-brasileira vivenciadas por uma jovem estudante do Ensino Médio e bolsista de um projeto de extensão desenvolvido no âmbito da Educação Básica do Instituto Federal Baiano compõem as substâncias da memória refletida e movimentada.

O texto final (capítulo 8) apresenta as conclusões, após retomar as tramas e as reflexões construídas nos artigos anteriores e também nesta introdução (capítulo 1), intitulada *Abrindo caminhos: educação, cultura popular afro-brasileira e corpos femininos*.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. *In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (orgs). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática***. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BERNARDINO-COSTA, J. *et al.* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CALDAS, A. L. **Oralidade**: texto e história para ler a história oral. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

COLLINS, P. H. Epistemologia feminista negra. *In: BERNARDINO-COSTA, J. et al. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico***. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 139-170.

ESPINALT, E. E. Las historias de vida como herramienta para el empoderamiento. *In: SILVESTRE, M et al (org). **El empoderamiento de las mujeres como estrategia de intervención social***. Universidad de Deusto: Espanha, 2014. p. 27-38.

FIGUEIREDO, A. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. 01-24, jan./abr., 2020.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

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

MACEDO, R. S *et al.* **Um rigor outro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

OXÓSSI, Mãe Stella. **Òwe (Provérbios)**. Salvador: Sociedade Cruz Santa do Ilê Axé Opô Afonjá, 2007.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, I. “Sacode o rabo jacaré”: processos de geração de autonomia e disseminação na cultura popular. *In: Anais do I Colóquio de Etnomusicologia da UNESPAR/FAP*: Etnomusicologia, Universidade e Políticas do Comum. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, P. P. **Estudei a vida e a vida ofereceu-me o ensino**: trajetórias identitárias de uma professora-pesquisadora que ensina Ciências. 133f. 2017. Tese (Doutorado - Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador/Feira de Santana, 2017.

SOARES, C. L. **As roupas nas práticas corporais e esportivas**: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940). 2010. 171f. Tese de livre docência – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CAPÍTULO 2 – QUE CORPO É ESSE? PLURALISMO FEMININO E DECOLONIALIDADE

*Cada mulher sabe a força da natureza
que abriga na torrente que flui de sua vida*
(VIEIRA JUNIOR, 2019)

Resumo: o presente artigo reflete sobre como o colonialismo moderno e a colonialidade dos corpos e saberes perpetradas pelo norte do mundo têm, em sua base constituinte, o racismo e o patriarcado. Utilizando-nos da metodologia e da epistemologia negra de Collins (2019a) e da escrevivência de Evaristo (2016), buscamos apresentar como opressões de gênero atingem mulheres brancas e negras de formas distintas em função do marcador corporal e social raça. Apontamos que mulheres brancas oprimidas por homens brancos são suas parceiras no que tange às violências destinadas aos corpos negros femininos. Essas, por sua vez, tiveram e têm, historicamente, nas expressões culturais dos povos afrodiáspóricos, fontes possibilitadoras de transcendência, de reflexão e de formação para movimentos decoloniais.

Palavras-chaves: Mulheres; Corpos negros; Corpos brancos; Decolonialidade.

WHICH BODY IS THAT? FEMALE PLURALISM AND DECOLONIALITY

Abstract: this article reflects on how modern colonialism and the coloniality of bodies and knowledge, perpetrated by the north of the world have, in their constituent base, racism and patriarchy. Using the black methodology and epistemology of Collins (2019a) and the writings of Evaristo (2016), we seek to present how gender oppression affects white and black women in different ways, depending on the corporal and social marker race. We point out that white women oppressed by white men are their partners regarding to violence against black female bodies. On the Other hand, these black bodies have historically had and still have, in the cultural expressions of Aphrodiásporic people, sources that enable transcendence, reflection and training for decolonial movements.

Keywords: Women; Black bodies; White bodies; Decoloniality.

QUEL EST CE CORPS ? PLURALISME FÉMININ ET DÉCOLONIALITÉ

Résumé: Le présent article réfléchit à la manière dont le colonialisme moderne et la colonialité des corps et des savoirs perpétrés par le Nord du monde ont, à leur base constitutive, le racisme et le patriarcat. En utilisant la méthodologie et l'épistémologie noire de Collins (2019a) et l'escrevivencia d'Evaristo (2016), nous cherchons à

présenter comment les oppressions de genre affectent les femmes blanches et noires de différentes manières en fonction du marqueur de race corporel et social. Nous soulignons que les femmes blanches opprimées par les hommes blancs sont leurs partenaires lorsqu'il s'agit de violence visant le corps des femmes noires. Ceux-ci, à leur tour, ont eu et ont eu, historiquement, dans les expressions culturelles des peuples afro-diasporiques, des sources de transcendance, de réflexion et de formation pour les mouvements décoloniaux.

Mots-clés : Femmes ; Corps noirs ; Corps blancs ; Décolonialité.

O Oceano Atlântico tornou-se, a partir do século XV, central para o trânsito que possibilitou o desenvolvimento europeu. O início das chamadas Grandes Navegações se fixa como trajetória fundamental para a materialização da modernidade. A consolidação dos estados modernos, o desenvolvimento de tecnologias náuticas e o nascimento da ciência moderna são considerados marcadores importantes. Para mais, são organizações fundamentais para a ratificação do colonialismo e da colonialidade. O projeto moderno ocidental é tido como o auge da civilização, em especial, quando analisado pelo norte do mundo, seu criador, que ao (se) comparar com a história e cultura de outras sociedades, como, por exemplo, as indígenas e as africanas, as rotula como sendo selvagens, não civilizadas, pouco ou nada capazes de produzir conhecimento, política e *outras* formas de ser e de poder. Ou seja, para o norte do mundo, aqueles que fogem ética e esteticamente da compreensão desenvolvida ao longo de séculos pela Europa e seu processo modernizador e colonizador é o *Outro*.

Como mulher, negro ou monstro, o outro é aquilo que em princípio não deve circular, mas também aquilo que não pode deixar de circular, sob pena de privar o discurso civilizador da oposição que o funda: em sua feiura, desproporção, desordem, o monstro é o outro do civilizado. (FERREIRA; HAMLIN, 2010, p.815)

Assim, é preciso observarmos que modernidade e colonialidade anda(ra)m de mãos muito bem entrelaçadas. O presente artigo objetiva refletir sobre como a colonialidade opera [sobre] corpos femininos, como corpos femininos brancos têm operado sobre os corpos femininos negros e como esses corpos negros de mulheres

conseguem transcender sua própria história, sua cultura e sua arte popular como educação para transgressão (hooks, 2017); dançando movimentos decoloniais.

Temos, na epistemologia feminista negra de Patrícia Hill Collins (2019a, 2019b), nosso embasamento teórico e metodológico central. A opção por essa abordagem teórica, política e formativa se dá por entendermos que as experiências relacionadas às mulheres negras vêm sendo distorcidas ou exiladas da produção do conhecimento. Apoiamo-nos também na escrevivência (EVARISTO, 2016), que narra corpos agentes de pesadelos aos colonizadores.

Podemos dizer que o projeto moderno e seu sistema-mundo não teriam sido possíveis sem a colonização territorial, intelectual, cultural, social e corporal que foi operada pela Europa no fio dos últimos séculos. Nesse processo modernizador e colonizador, o Estado regulamenta e opera o ideal de sociedade a ser atingido, para tal, utiliza-se dos argumentos observados e experimentados pela ciência. Destaca-se, ainda, que as instituições sociais são representativas do Estado e, dentre essas, a escola, que é um braço forte da ciência, estabelece-se com a função de disciplinar os corpos, controlar as paixões humanas, legitimar e (re)produzir os conhecimentos já definidos como válidos. Ainda no tocante à função disciplinadora da escola, há, historicamente, um apagamento dos saberes produzidos por comunidades aliado à regulação dos corpos avaliados como *Outros*. Há, portanto, a prática de anular as subjetividades. Destarte, a escola se tornou um espaço de formação/formatação e ratificação da colonialidade. “O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo, que capacite a pessoa para ser útil à pátria” (LANDER, 2005, p. 82).

Para melhor compreendermos, o colonialismo é visto em Quijano (2009) como uma estrutura de dominação e controle político de recursos, da mão de obra e da produção de uma população que é explorada por outra de diferente identidade. Maldonado-Torres (2019) explicita o colonialismo moderno pela maneira como o ocidente e seus impérios dominaram grande parte do mundo a partir de suas *descobertas*. A colonialidade, por sua vez, é uma forma dominante de desumanização, podendo se fazer presente mesmo na falta de colônias geográficas.

Entendemos que a colonialidade se produziu enquanto paradigma do colonialismo territorial e torna-se seu grande legado, sendo justamente a maneira de seguir a dominação das antigas colônias. Quijano (2009) compreende que a

colonialidade tem provado, nos últimos cinco séculos, ser mais duradoura que o colonialismo. Ela é indissociável da modernidade e se fundamenta em três eixos: o saber, o poder e o ser (MALDONADO-TORRES, 2019). Tais eixos funcionam muito bem a partir do modo como o conhecimento foi produzido pelo ocidente moderno: dicotômico. Como apresenta Boaventura de Sousa Santos (2007), a racionalidade produzida pelo norte do mundo é preguiçosa ao buscar a transformação da realidade, pois apaga a importância de compreendê-la. Compreender é visto como o *Outro* de transformar. Assim como o negro é o *Outro* do branco; a mulher é o *Outro* do homem; o sul o *Outro* do norte; a cultura, a *Outra* da natureza; o corpo, o *Outro* da mente. Como interpretado por Lander (2005), as normatizações estabelecidas e legitimadas pelo conhecimento dominante tinham como questão submeter os corpos, sobretudo os corpos não brancos e não vistos como masculinos.

2.1 SOBRE CORPOS FEMININOS (BRANCOS)

Em estudos anteriores, tomamos a obra *A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*, do filósofo francês Gilles Lipovetsky, como síntese da visão e das normativas elaboradas para os corpos femininos ao longo de distintos tempos históricos (SILVA, 2014). Para Lipovetsky (1997), as imagens da mulher, ao longo da história, podem ser interpretadas a partir de três grandes representações: a mulher depreciada, a mulher exaltada e a mulher indeterminada.

A primeira delas, denominada *mulher depreciada* ou *primeira mulher*, foi aquela que a sua imagem era inexistente, mitificada ou satanizada. A valência sexual já destinava os papéis de masculino e feminino, sendo assim, as tarefas exercidas pelo masculino eram as valorizadas. Essa imagem do feminino era considerada geralmente irrelevante. A *primeira mulher* era apresentada como ser “[...] enganador e dissoluto, inconstante e ignorante, invejoso e perigoso” (LIPOVETSKY, 1997, p. 230). Segundo o autor, com algumas exceções, essa figura do feminino perdurou até o fim da Idade Média. A mulher era um ser relegado e *invisível* ou *ser inferior*, cujas armadilhas a Filosofia e a Igreja constantemente alertavam.

A representação da *mulher exaltada* ou *segunda mulher*, desenvolve-se paulatinamente a partir da segunda metade da Idade Média, coexistindo com a figura enraizada da *primeira mulher*, que ainda hoje pode ser encontrada, em especial nos discursos religiosos e ultraconservadores. Essa *segunda mulher*, contudo, foi idealizada e cultuada por um código cortês, que a reconhecia como delicada e rica em virtudes. A partir do Renascimento, a tradicional depreciação do gênero feminino foi dando lugar a uma sacralização. Não obstante, a idealização, construída sobretudo pelas artes, não abalou a hierarquia social entre os sexos, pois ela continuava como segundo sexo em relação ao homem.

Esta representação começou a mudar no início do século XX. Com base em Lipovetsky (1997), o advento da *mulher indeterminada* ou *terceira mulher* permitiu a construção de novas possibilidades. O sufrágio foi, por exemplo, uma das disposições fundamentais para o modelo da *terceira mulher*. É de se salientar que, de modo algum, a *terceira mulher* correspondeu ao desaparecimento das desigualdades entre os sexos. Entretanto, novas possibilidades se colocaram e novas experiências cotidianas surgem como horizonte possível.

Se a *primeira* e a *segunda mulher* estavam totalmente subordinadas ao poder masculino, é preciso entender onde, em que espaços, em que práticas e em que imagens se constrói a *terceira mulher*. Esta, ainda de acordo com Lipovetsky (1997), é uma mulher que começa a se *voltar a si mesma* na edificação do seu *eu*. Uma nova concepção de feminino estava em construção com o advento do século XX e essa, além de reprimir e restringir, também liberou e possibilitou algumas novas formas de orientação, de oportunidades e mesmo do sonho de viver o próprio corpo. Para Lipovetsky (1997), o século XX foi o *século* das mulheres, pois foi nele que o destino e a identidade femininos tiveram a grande chance de se modificar e de sair de amarras impostas até então.

Nesse arco temporal, a liberdade nascente convive com as normas vigentes. Ou seja, os papéis antigos combinam-se de modo inédito com os papéis modernos. O mundo fechado que caracterizava a história feminina se mescla com um mundo mais aberto, de gestão individual. Ressaltamos que a leitura interpretativa de Lipovetsky (1997) se baseia na história da Europa. O autor apresenta, nesse livro, portanto, imagens destinadas às mulheres-brancas-europeias e não pobres – não aborda a realidade vivida por diversos outros grupos de corpos femininos e, em

verdade, não diz nada sobre a maioria dos corpos, sobretudo, quando pensamos que, para a colonialidade do ser, a norma é a do corpo masculino, branco e heterossexual.

Assim, quando o *Outro*, o feminino do norte do mundo passa a se colocar, como no supracitado movimento sufragista, e passa a requerer direitos, espaços públicos e possibilidades de libertação de/para seus corpos, temos, a nível de saber, uma leitura generalista dos movimentos feministas que se estabelecem na história. Um feminismo branco setentrional que se conta a partir de interesses sociais, culturais, étnicos e econômicos bem estabelecidos.

Como aponta Goellner (2007), muitas reivindicações feitas pelas mulheres são semelhantes, porém, são múltiplas as histórias dos corpos femininos, suas representações e os fenômenos que as cercam. A misoginia, o machismo, o sexismo compõem a base do patriarcado e da colonialidade da qual somos filhos e filhas. Entretanto, as demais opressões existentes atingem de formas diferentes as também diferentes mulheres. Audre Lorde (1987), escritora, feminista e ativista dos direitos civis e homossexuais, afirmou que a práxis feminista que não analisa nossas diferenças, que oculta e encobre a contribuição de mulheres negras de África e da diáspora, de mulheres pobres, latinas, lésbicas, entre outras marcas marginalizadas, edifica-se de forma arrogante.

O movimento feminista que, mesmo na contemporaneidade, insiste em ser unísono, coloca-se na lógica colonial. Posto que, na história moderna, a dicotomia de gênero se organiza enquanto importante ferramenta de controle sobre o feminino, temos, ao longo dos anos que correspondem à colonização, a subjetividade feminina sendo construída unicamente a partir do seu corpo: a mulher é aquilo que seu corpo aparenta. Segundo Del Priore (1995), a ciência moderna e o espaço público buscaram impor um limite e uma função aos corpos das fêmeas. As descobertas da medicina, desde o século XIX, deram novo lugar ao discurso naturalista em que se relacionava ao homem branco e hétero o cérebro, a inteligência, a capacidade de decisão e a razão e, à mulher branca, atribuía-se a sensibilidade, os sentimentos e o coração. Para manter as identidades de gênero, foi preciso demarcar o papel social da mulher, ensiná-la a cuidar da família, normatizar sua sexualidade e seu modo de se portar. No entanto, a autora destaca que, se as mulheres interiorizaram, ao longo do tempo, os preceitos e os estereótipos de uma sociedade patriarcal e machista, também encontraram nesse projeto benefícios e compensações.

A idealização da mulher em seus papéis familiares, no Brasil, é semelhante ao que foi divulgado nos grandes polos europeus (PEDRO, 2010). Suas atividades se direcionavam às tarefas domésticas. Elas eram treinadas para desempenhar o papel de esposa e mãe, criadas, então, para operacionalizar as *prendas do lar* (FALCI, 2010). Nesse processo, a solidez da função familiar feminina constitui a base da sociedade brasileira moderna em construção (D'INCAO, 2010) e se deve a um lar aconchegante, uma esposa dedicada ao marido, aos cuidados da casa e dos filhos – que deveriam ser educados e bem-criados, ora pela mãe ora pelas mulheres negras que serviam ao bom funcionamento dos lares dos colonizadores. Além de boa gestora, as características incumbidas às fêmeas brancas e divulgadas como parte da essência, da natureza da mulher foram igualmente importantes na manutenção do lar moderno.

A mulher que se dedica à família é uma mulher que zela e preza pela honra e pela moral. O papel da mulher é cuidar, e, portanto, amar (SILVA, 2014). Como dito, essa expectativa de performance feminina era voltada para a mulher branca. Sua corporeidade ainda era atrelada à fragilidade, às emoções, à delicadeza e, por tal, deveria permanecer no universo do privado. Se essas são algumas das idealizações criadas para o feminino branco, qual foi a imagem destinada às mulheres negras durante a constituição da modernidade e a instituição da colonialidade?

2.2 SOBRE CORPOS FEMININOS (NEGROS)

Em 1851, durante a Convenção pelos Direitos das Mulheres realizada em Ohio, Estados Unidos, Sojourner Truth, mulher negra que viveu a escravidão em sua carne, levanta-se e profere um discurso conhecido posteriormente como *E eu não sou uma mulher?*.

Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho. Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para

subir em carruagens, e devem ser carregadas para travessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”]. É isso, querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, por que você me impediria de completar a minha medida? Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem, porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso. Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem (PINHO, 2014, n.p.).

Observemos, nesse discurso, a potência intelectual de Sojourner Truth. Tida como a primeira feminista negra, ela apresenta argumentos em prol dos direitos das mulheres ao enfrentar, com seu posicionamento, uma lógica vigente há séculos. Ao compartilhar sua história de vida e experiências plantadas na carne, ela reflete sobre a realidade vivida por corpos negros nas *plantations* estadunidenses e, como relaciona Carla Akotirene (2019) e Lélia Gonzalez (2020), traduz também as águas de um Atlântico negro que enxarca corpos negros que se fizeram presentes na América latina, no Brasil. O discurso de Sojourner Truth delata a diferença gritante entre os direitos que visavam alcançar as mulheres brancas (e que os homens brancos eram contra) e a realidade vivida pelas mulheres negras frutos da escravidão. Ressaltamos que os estudos decoloniais entendem a escravidão de corpos negros e o racismo decorrente dessa atividade como princípios constitutivos das relações de poder e dominação da modernidade. Sem a escravidão de homens e mulheres africanos, o colonialismo não teria sido possível (BALESTRIN, 2013; GORDON, 2019; MALDONADO-TORRES, 2019) e Sojourner Truth apresenta de forma embricada as consequências da colonização em um corpo negro, feminino e pobre. A interseccionalidade se apresenta.

No pensamento de vanguarda de Sojourner Truth, [a] raça impõe à mulher negra a experiência de burro de carga da patroa e do marido. Para a mulher negra inexiste o tempo de parar de trabalhar, vide o racismo estrutural, que as mantém fora do mercado formal, atravessando diversas idades no não emprego, expropriadas; e de geração, infantil, porque deve fazer o que ambos – marido e patroa – querem, como se faltasse vontade própria e, o que é pior, capacidade crítica (AKOTIRENE, 2019, p. 18).

Na esteira de hooks (2019), a falsa ideia de que racismo e sexismo são opressões separadas tornam o debate impreciso e parcial. Quando as mulheres brancas acadêmicas negam a relação racial presente no patriarcado, elas corroboram com a manutenção de uma colonialidade que é diferente para corpos brancos e negros. A escravidão de corpos negros se deu pela desumanização. Homens e mulheres negros não eram gente, portanto, poderiam ser escravizados. Sua cor preta é a *Outra* do branco, suas expressões culturais, suas religiosidades eram/são primitivas, populares, são o *Outro* da civilização e da erudição.

A exploração racial destinadas às mulheres negras tanto no trabalho, no campo, quanto no trabalho doméstico aponta que esses corpos, muito diferentes dos corpos das mulheres brancas, não eram delicados, não mereciam proteção. Pelo contrário, aguentavam a dor, horas infindáveis de esforço físico e que, acrescido da desmoralização e desumanização, ainda suportavam a exploração sexual por parte dos senhores da casa grande/patriarcas (GONZALEZ; HASENBALG, 1982; hooks, 2019). Esses conflitos entre o movimento feminista branco e o movimento feminista negro não nasce com o século XX, é, contudo, cultivado durante o colonialismo moderno e a escravidão.

Mulheres brancas, até então absolutamente inferiorizadas pelos homens criados pelo norte do mundo, têm, na escravidão, a possibilidade de subjugar os corpos negros. Para hooks (2019), o homem branco é o grande proprietário da escravidão, mas as mulheres brancas, nobres/burguesas, sentem uma alteração na escada hierárquica, elas estão acima/em cima dos corpos negros. Apresentamos, a partir de um relato presente na obra da pensadora negra bell hooks (2019), de título homônimo ao discurso de Sojourner Truth, *E eu não sou uma mulher?* um relato de Solomon Bradley, homem negro que fora escravizado e que narra a um jornalista uma das memórias mais cruéis, elaborada durante a escravidão.

Sim, senhor; a coisa mais chocante que eu vi foi nas terras do Sr. Farrarby, na linha do trem. Fui até a casa dele, certa manhã, do trabalho para beber água e ouvi uma mulher gritando demais. Quando fui à cerca, e olhei por cima dela, vi uma mulher esticada, com o rosto para baixo, suas mãos e seus pés estavam amarrados a estacas no chão. O Sr. Farrarby estava em pé, por cima dela, batendo com uma tira de couro de arreio da carruagem dele. Quando ele batia nela, a pele de suas costas e pernas levantava em vergões e sulcos pela força dos golpes. Algumas vezes, quando a pobre mulher gritava muito alto de dor, Farrarby a chutava na boca. Depois que ele se exauriu açoitando ela, ele mandou que viesse, da casa dele, cera para lacre e uma vela acesa, derreteu a cera e derrubou sobre as costas laceradas da mulher. Ele então pegou um chicote de equitação e, montando na mulher, tirou a cera endurecida chicoteando-a. As filhas mais velhas do Sr. Farrarby estavam assistindo a isso de uma janela da casa, através das persianas. Esse castigo foi tão terrível que me levou a perguntar qual ofensa a mulher havia cometido, e os criados colegas dela me contaram que seu único crime foi queimar as beiradas dos waffles que ela fez para o café da manhã (hooks, 2019, p. 72).

A crueldade presente nesse relato exprime sentidos e significados da colonização dos corpos das mulheres negras. *Não humanas*, não havia limites para castigos e/ou para utilização de seus corpos. O fim da escravidão e da colonização territorial das Américas não significou o fim da exploração dos corpos negros. A herança passada para os corpos negros feminilizados foi o do trabalho doméstico na casa dos brancos somado ao trabalho doméstico de sua própria casa e aos cuidados com sua própria família, além da família do patrão e da patroa. Lélia Gonzalez (2020) aponta que, no Brasil, o que temos é uma divisão racial do trabalho. O privilégio racial é uma característica fundadora da sociedade brasileira. Relatos como o de Sojourner Truth e o de Solomon Bradley, dentro de uma perspectiva decolonial, são incisivos para nos mostrar a potência crítica dos excluídos histórica e socialmente, que, apesar de terem seus corpos afogados em dores e lágrimas produzidas pela colonização, trazem na memória oral histórias de individualidades que, quando falamos de estrutura racial e racismo cotidiano (KILOMBA, 2019), acabam por ser histórias de um coletivo. Ainda nos apoiando em Lélia Gonzalez (2020), após o fim da escravidão, a exclusão da mulher negra brasileira se dá basicamente em dois papéis sociais: o da doméstica ou o da mulata. A doméstica não é somente aquela que faz trabalhos em *casas de família*, mas também as auxiliares de limpezas de diferentes espaços; já a mulata é a mulher, muitas vezes de pele negra mais clara, cuja corporeidade será explorada sexualmente pelos turistas e pelos burgueses brasileiros. É o corpo *produto de exportação*.

A colonialidade imprime a subalternidade dos corpos femininos e, de forma muito bem elaborada, perpetua violências especificamente destinadas aos corpos negros. Concordamos com hooks (2019) ao dizer que o pessoal não sobrepõe o político, mas faz a conexão entre politização e a possibilidade de compreender para transformar a consciência. Como apontado por Ribeiro (2018), pensar e dar voz às práticas e às produções teóricas de mulheres negras é fundamental para restituir humanidades negadas. “A ideia civilizadora no Ocidente implicou uma concepção idealizada do corpo e uma delimitação de espaços específicos de civilidade” (FERREIRA; HAMLIN, 2010, p. 815) que não incluem os povos negros e tampouco sua intelectualidade e práticas culturais. Isso nos permite ratificar que é na concretude da carne que o discurso colonial estrutura os caminhos destinados aos diferentes corpos e, como coloca Santos (2007), a episteme dominante não tolera a dimensão emocional do conhecimento. Esse se estabelece na *logos* (razão), entretanto, não deixa de ter sua dimensão de *mhytos* (fé, emoção, crença ou raiva). Para que o giro decolonial seja possível, concordamos com a amefricana Lélia Gonzalez quando entende que

para nós, é importante ressaltar que emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam uma renúncia à razão, mas, ao contrário, são um modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no nosso caso, de uma outra razão (RIOS; LIMA 2020, p. 658).

Quando refletimos, por exemplo, em como a continuidade da escravidão presente por meio da colonialidade atinge direta e continuamente os corpos e feminilidades negras, a ideia de emoção do discurso se dá, pois essas são tratadas há séculos como objetos e não como sujeitos. Quando esses corpos se narram e transgridem, eles precisam ser descredibilizados para que o poder, o saber e o ser retomem o seu lugar de origem: os corpos brancos e ricos. Os corpos negros são colocados como não capazes, como não produtores de inteligência, portanto, infantis e/ou não civilizados (ainda hoje), pois são preenchidos apenas por emoções, é uma estratégia vigente e geradora de epistemicídio.

2.3 SOBRE CORPOS FEMININOS NEGROS EM/PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

“O saber da minha vó, benzedeira, é um saber como qualquer outro”, nos narra Djamila Ribeiro (2018, p. 22). Assim como a avó de Djamila Ribeiro, muitas mulheres negras são detentoras de saberes e formadoras respeitadas em suas comunidades, verdadeiras mestras invisibilizadas pela epistemologia dominante eurocentrada. Essas mulheres refutaram os destinos colocados como únicas possibilidades possíveis para suas existências. O *não lugar* dos corpos negros fez com que, a partir de uma história de dor, de caminhos outros, de saberes ancestrais e estéticas anteriores à colonização, fossem forças motriz para transcender à opressão.

Corpos de mulheres da diáspora cultural africana instituem para si possibilidades de existências que fujam do duo, *doméstica ou mulata*, analisado por Lélia Gonzalez (2020). Essas mulheres se negam a ter a violência racial e patriarcal, símbolos máximos da colonialidade, como narrativas centrais de suas vidas. Negam o silenciamento como norma para seus corpos. Assim como Ribeiro (2018), entendemos que valorizar os saberes de ialorixás, babalorixás, dos povos originários, das jongueiras, das sambadeiras, de mestres e mestras da cultura popular afro-brasileira, os *Outros* da cultura tida como erudita, branca, midiática, é um movimento contra-hegemônico que muito pode nos ensinar sobre uma práxis reflexiva e transformadora. A monocultura do saber, conceito no qual o único saber validado é o científico, reduz e uniformiza o conhecimento, negando as práticas sociais baseadas em saberes populares (SANTOS, 2007). Respeitar o critério de reforço das lutas contra as opressões precisa ser um crivo de confiança do conhecimento científico que se pretenda do sul do mundo, decolonial (SANTOS, 2019).

Assim, reconhecer a história instituída pelo norte do mundo é necessário para enfrentar e desconstruir as representações feitas sobre a mulher negra, posto que o grupo dominante tem explorado psicológica, cultural e ideologicamente esses corpos colonizados (RIOS; LIMA, 2020). Como colocado, há mulheres negras que, na contramão do que lhes é ensinado, produzem novas possibilidades de existência e, apesar de viverem em uma sociedade que ainda as vê como corpos-objetos, elas

vivenciam, (re)criam e ensinam, em suas comunidades, um modo de vida que é decolonial antes da própria utilização desse conceito pela academia.

Mulheres como Maria Stella de Azevedo Santos, Mãe Stella de Oxóssi, nascida em 2 de maio de 1925 em Salvador, desde 1976, a *iyalorixá* do Ilê Axé Opô Afonjá, ou seja, a líder suprema desse terreiro de *candomblé* até 2018, quando fez a passagem para o Órun⁷, foi uma corporeidade que caminhou na contramão da hegemonia imposta. A tradição e a ancestralidade desse terreiro de *candomblé* foram, por décadas, mantidas e regidas por Mãe Stella. Enfermeira, funcionária pública aposentada e autora de diversos livros, ela representa a luta pela manutenção da cultura, da crença, da identidade e dos saberes de todo um povo que sofreu – e ainda sofre – os horrores de séculos de escravidão. Mãe Stella constituiu uma forte liderança não exclusivamente com os membros do terreiro, mas se tornou uma líder social responsável e incentivadora de um grande trabalho comunitário que surge no Afonjá, como o museu Ilê Ohun Lailai, uma biblioteca e uma escola em convênio com a prefeitura que atende centenas de crianças. Ela foi aquela que abriu espaço para uma transformação histórico-social ao dizer publicamente que o *candomblé* não é uma seita sincrética, mas, sim, uma religião.

Mãe Stella construiu uma história tão sólida em prol da manutenção da cultura afro-brasileira que se tornou a primeira *iyalorixá* a receber o título de doutora *honoris causa* pela Universidade Federal da Bahia. “As maledicências não possuem força suficiente para impedir uma firme caminhada” (OXOSSI, 2007) – e, de fato, o racismo e o machismo não conseguiram impedir Mãe Stella de ser uma referência para muitas mulheres e homens do *candomblé* e para mulheres e homens que não são da religião, mas que reconhecem nela uma força e um poder que incentiva, transforma e educa.

A corporeidade de Selma do Coco também se ilustra como decolonial. Falecida em 2015, recebeu em vida o título de Patrimônio vivo de Pernambuco. Dona Selma do Coco mudou-se do interior do estado de Pernambuco para o Recife ainda muito jovem. Depois para Olinda, onde viveu até o fim de sua vida exercendo o ofício de *tapioqueira*. Para atrair clientes, cantava o coco de roda em sua barraquinha e realizava rodas de coco em sua casa. Esse ritmo originou-se na quebra dos cocos para a retirada da amêndoa e o coco é dança de labor que nega a exploração

⁷ Palavra iorubá que poder ser traduzida como *céu/céu espiritual*.

doméstica e sexual. É cultura criada na ambivalência da precariedade econômica instituída pela colonização às mulheres negras e na insistência em andar de cabeça erguida se utilizando de saberes advindos de uma cultura dos povos originários, da tapioca e dos saberes de comerciantes ensinados pelas ancestrais africanas, as quais compraram muitas liberdades/alforrias com seus ofícios de vendedoras de tapiocas, cocadas, acarajé e outras iguarias de grande peso cultural e identitário, o que carrega uma semiótica ainda mais rica e cheia da beleza da resistência.

Dando (sua) voz à luta por representatividade do povo afro-brasileiro e sua cultura, dona Selma do Coco, nascida em 10 de dezembro de 1935, chegou a participar de festivais de músicas, como o *Abril Pro-Rock* de Recife, em 1996, e o *New Orleans Jazz & Heritage Festival*, nos Estados Unidos, em 2001. Em 2007, seu corpo feminino e negro recebe o título de *Comendadora da cultura popular brasileira*⁸. Compositora de várias letras de coco, em uma, ela reconhece seu valor enquanto mulher negra e mestra de um saber.

Há trinta anos passados
Morava em Mustardinha
No meio de tanta gente
Não conheceram Selminha

Hoje eu moro em Olinda
O povo me adotou
Me chamam rainha do côco
O povo é meu amor⁹

Outro exemplo vivo de corpo feminino e negro que navega por águas decoloniais é Maria Madalena Correia do Nascimento, Lia do Itamaracá, nascida em 1944. Imponente com seu 1,80m, filha de lemanjá e artista, ela é ícone da cultura popular no Nordeste e representante da cultura oral. Chamada de rainha pelos habitantes de onde vive, Lia vem há décadas desenvolvendo um trabalho cuidadoso e atencioso em sua comunidade.

Aos sábados, uma multidão de gente vem aqui cirandar. Ciranda é amor, é da paz, é o que quero para o país todo. Não preciso de prefeito, nem de vereador. Sou uma mulher de garra.

⁸ Documentário *Dona Selma: bodas de ouro com o coco*, de 2007. Gravado pela Fábrica estúdios, patrocínio do Funcultura Governo de Pernambuco.

⁹ Letra de Coco.

Lia, que trabalhou por anos como merendeira em uma escola pública, na hora do recreio ensinava às crianças saberes populares, o que representa um giro importante dentro de um espaço de educação formal, que historicamente constitui um rito de ostentação da Europa e dos Estados Unidos (RIOS; LIMA, 2020). Lia, enquanto trabalhava de merendeira, profissão também destinada às mulheres negras e às pobres, ao cirandar com as crianças, mediava rompimentos de ciclos hegemônicos.

Temos em Almerice da Silva Santos, nascida em 27 de junho de 1924, um corpo negro que, desde criança, cumpriu o papel de doméstica, identificado por Gonzalez (2020). Dona Tetê do Cacuriá, inventiva e revolucionária, criou, em 1986, o cacuriá de dona Tetê, este que se tornou responsável por uma divulgação massiva do cacuriá, cultura típica do estado do Maranhão, território invisibilizado nas geografias brasileiras e que dá a ela o título de dama da cultura popular maranhense. Uma das canções mais famosa do cacuriá de dona Tetê é:

Eu sou eu sou eu sou
 Eu sou jacaré Poiô
 Eu sou eu sou eu sou
 Eu sou jacaré Poiô
 Sacode o rabo jacaré
 Sacode o rabo jacaré
 Sou jacaré Poiô¹⁰

Como coloca Rocha (2013) ao interpretar essa canção, temos, nesses versos, dois verbos apenas: o *ser* e o *sacudir*. O *ser*, na primeira pessoa do singular, afirma e reafirma que *eu sou*, valorizando a individualidade daquele que brinca o cacuriá. Como segundo verbo, temos o *sacudir*, verbo forte e que se torna mais forte no verso, pois é o sacudir do rabo de um jacaré, animal que sempre imaginamos grandioso e poderoso. O autor supracitado coloca que dona Tetê era esse ser que se fazia presente, era grandiosa, era poderosa e dizia que, quando morresse, queria ser lembrada como aquela que ensinou ao povo.

Mais um exemplo de feminino negro não silenciado é o de Hilária Batista de Almeida, baiana do Recôncavo, nascida em 1854 e que, aos 22 anos, partiu para o Rio de Janeiro, no período da diáspora baiana, na qual, com o fim da escravidão,

¹⁰ Letra de Cacuriá de Dona Tetê.

muitos homens e mulheres negros vão para a então capital brasileira buscando melhores condições de vida e/ou fugindo de perseguições da polícia instauradas contra as manifestações culturais do povo negro, como a capoeira e o candomblé. Tia Ciata¹¹ abre sua casa para que seja um espaço seguro aos seus, de trocas e de permanência de saberes e culturas afro-brasileiras. As rodas de partido alto realizadas em sua casa tiveram a presença de nomes como Pixinguinha e João da Baiana. Ela, por sua vez, dançava o *miudinho*, típico do samba de roda do Recôncavo. Uma mulher de movimento constante, chamada mãe do samba e que se vestida com as roupas típicas das baianas, vendia, no centro do Rio de Janeiro, quitutes diversos, forma essa também de reverenciar sua fé nos Orixás e de não se render aos mandos e desmandos de patrões e patroas que não aceitavam o fim da escravidão.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonialidade, produto do colonialismo moderno, engendrou sobre os corpos as dicotomias base da ciência moderna. Corpos identificados como os *Outros* do ideal civilizado foram e são cerceados de liberdade, liberdade para serem e para produzirem saberes. O racismo e o patriarcado são elementos fundamentais na manutenção do sistema colonial, o que denota opressões elaboradas estrategicamente para os corpos femininos e negros. Nessa estrutura, corpos de mulheres brancas acabam por (re)produzir opressões sobre outros corpos femininos, os das mulheres negras, que, no fio condutor da história, são os corpos mais machucados, invisibilizados e negados pela lógica colonial. Nos espaços formais produtores de conhecimento, como escolas e universidades, os saberes e as reivindicações advindas de grupos com herança colonizada, como as mulheres negras, são ignorados e considerados ilegítimos. Como exemplo disso, tem-se o movimento feminista, que generaliza o ser mulher e toma as pautas e teorias brancas

¹¹ Sobre o assunto, ver:

http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/tia-ciata-a-matriarca-do-samba/10883. Acesso em: 16 ago. 2021.

como suficientes, negando as intersecções negras (e outras não desenvolvidas nesse artigo).

A riqueza cultural africana trazida, de modo cruel, para o Brasil é alicerce prático e teórico para que haja escape, resistência e libertação social das vidas colonizadas. Ao trazermos identidades de algumas mulheres negras analisamos que elas conseguiram, por meio dos saberes de seu próprio povo, pela herança cultural, moral, religiosa e pela forma de compreensão do corpo feminino anterior à colonização e modernização pertencente a diferentes regiões africanas, edificar suas vidas e formar suas comunidades buscando sair de amarras e articulações eurocentradas que colocam seus corpos em uma posição constante de subalternidade.

Podemos, então, observar que as mulheres negras demonstram destreza corporal e engendram uma práxis contra a ordem patriarcal, racista e capitalista. Mulheres negras, desde os primeiros tráficos/tráfegos pelas águas atlânticas, esperanças, resistem e existem em prol da liberdade de seus corpos, dos corpos dos homens negros que sofrem as opressões raciais e sem abandonar as mulheres brancas vítimas do patriarcado. Para Akotirene (2019), as águas são, para as mulheres negras, fundamento epistemológico. Tomando como referência o título de ialodê dado a Oxum, senhora das águas em Nigéria e mensageira política das reivindicações femininas, a pensadora entende que, ancestralmente, as mulheres negras também são importantes encarregadas de negócios públicos (ialodê). É nessa história e cultura advinda dos povos colonizados, africanos (e povos originários), que muitas mulheres negras permaneceram e permanecem ialodês, mulheres importantes.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

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

COLLINS, P. H. Epistemologia feminista negra. *In*: BERNARDINO-COSTA, J. *et al.* (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. p. 139-170.

DEL PRIORE, M. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

D'INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 223-240.

EVARISTO, C. **Escrevivência**. Itaú cultural, 2016. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia>. Acesso em: 7 maio 2021.

FALCI, M. K. Mulheres do sertão nordestino. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 241-277.

FERREIRA, J. HANLIN, C. Mulheres, negros e outros monstros. Um ensaio sobre corpos não civilizados. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n.3, p. 811-836, set./dez. 2010.

GOELNNER, S. Feminismos, mulheres e esporte: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.171-196, maio/ago. 2007.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GORDON, L. R. Antropologia filosófica, raça e a economia política da privação de direito. *In*: BERNARDINO-COSTA, J. *et al.* (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 107-138.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2017.

HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher?**: Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

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

LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

LIPOVETSKY, G. **A terceira mulher**: permanência e revolução do feminino. São Paulo: Cia Das Letras, 1997.

LORDE. A. **Las herramientas del amo nunca desaraman la casa del amo**, 1987.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J. *et al.* (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

PEDRO, J. M. Mulheres do sul. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 278-321.

PINHO, O. E eu não sou uma mulher?: Sojourner Truth. **Geledes**, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 10 out. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social Anibal Quijano. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do sul**. GC: Coimbra, 2009. p. 73-119.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Cia das letras, 2018.

RIOS, F.; LIMA, M (org). **Lélia Gonzalez: Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ROCHA, G. Cultura popular: do folclore ao patrimônio. **Mediações**, v. 14, n.1, p. 218-236, jan./jun. 2009.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, C. N. **Entre o matrimônio, a beleza e a moda: Imagens da mulher na Revista Vida Capichaba (1925-1939)**. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

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

CAPÍTULO 3 – ENTRE A CULTURA POPULAR E O MatriARCADO: O QUE PODE E FAZ A MULHER?

Mas eu já me sentia diferente, não tinha medo de homem, era neta de Donana e filha de Salu, que fizeram homens dobrar a língua para se dirigirem a elas.

(VIEIRA JUNIOR, 2019)

Logo que o mundo foi criado, todos os orixás vieram para a Terra e começaram a tomar decisões e dividir encargos entre eles, em conciliábulos nos quais somente os homens podiam participar. Oxum não se conformava com essa situação. Ressentida pela exclusão, ela vingou-se dos orixás masculinos. Condenou todas as mulheres e a terra à esterilidade, de sorte que qualquer iniciativa masculina no sentido da fertilidade era fadada ao fracasso. Por isso os homens foram consultar Olodumare. Estavam muito alarmados e não sabiam o que fazer sem filhos para criar, nem herdeiros para quem deixar suas posses, e sem descendentes para não deixar morrer suas memórias. Olodumare soube, então, que Oxum fora excluída das reuniões. Ele aconselhou os orixás a convidá-la, e às outras mulheres, pois sem Oxum e seu poder sobre a fecundidade nada poderia ir adiante. Os orixás seguiram os sábios conselhos de Olodumare e assim suas iniciativas voltaram a ter sucesso. As mulheres tornaram a gerar filhos e a vida na Terra prosperou
(PRANDI, 2001).

Resumo: neste artigo, apontamos como a cultura popular afro-brasileira é fruto de subversão e transgressão quando pensamos nos modelos ocidentais de prática, oralidade e escrita do corpo, em especial, o corpo feminino. Para isso, optamos por percorrer encruzilhadas conceituais e sociais entre as utilizações e definições de folclore, patrimônio imaterial e cultura popular. Sobre esse último ponto, apresentamos a sua relação com a ideia de matriarcado africano. Apontamos que a mulher afro-brasileira atuante na cultura popular carrega em sua carne e transmite para as expressões artísticas e para a comunidade a herança de uma matripotência africana. Intituladas mestras e mães, elas se tornam referência para os seus e importantes mediadoras de saberes histórica e socialmente criados.

Palavras-chave: Cultura popular; Matriarcado; Folclore; Patrimônio Imaterial.

BETWEEN POPULAR CULTURE AND MATRIARCHY: what can and do women?

Abstract: In this article, we point out how Afro-Brazilian popular culture is the result of subversion and transgression when we think of Western models of practice, orality and writing of the body, particularly, the female body. For this, we chose to go through conceptual and social crossroads between the uses and definitions of folklore, intangible heritage, and popular culture. On this last point, we present its relationship with the idea of African matriarchy. We point out that Afro-Brazilian women active in popular culture carry in their flesh and transmit upon artistic expressions and to the community the heritage of an African matripotency. Entitled masters and mothers, they become a reference for their people and important mediators of historically and socially created knowledge.

Keywords: Popular culture; Matriarchy; Folklore; Intangible Heritage.

ENTRE CULTURE POPULAIRE ET MATRIARCAT: que peuvent faire et que font les femmes ?

Résumé: Dans cet article, nous soulignons comment la culture populaire afro-brésilienne est le fruit de la subversion et de la transgression quand on pense aux modèles occidentaux de pratique, d'oralité et d'écriture du corps, en particulier du corps féminin. Pour cela, nous avons choisi de passer par des croisements conceptuels et sociaux entre les usages et les définitions du folklore, du patrimoine immatériel et de la culture populaire. Sur ce dernier point, nous présentons sa relation avec l'idée du matriarcat africain. Nous soulignons que les femmes afro-brésiennes actives dans la culture populaire portent dans leur chair et transmettent aux expressions artistiques et à la communauté l'héritage d'un matriarcat africain. Intitulées "mestras" et mères, elles deviennent une référence pour leurs enfants et d'importants médiateurs de connaissances historiquement et socialement créées.

Mots clés: Culture populaire ; Matriarcat ; Folklore ; Patrimoine immatériel

Estudos sobre folclore, patrimônio imaterial e/ou cultura popular se fazem presentes em distintas áreas das ciências humanas. O debate sobre os significados e sentidos desses termos ainda é ponto acalorado. Esse artigo pretende apresentar algumas interpretações e modificações observadas em tais expressões e o conceito de folclore e críticas que esse nome vem sofrendo. Apresentaremos também a definição de patrimônio imaterial, em especial por sua relação com a legislação brasileira que trata da salvaguarda das práticas culturais imateriais, entremeando em todo o artigo o conceito de cultura popular. Analisamos posteriormente o conceito de matriarcado, a fim de ocasionar o seguinte debate: no seio da cultura popular, sobretudo nas expressões afro-brasileiras, as mulheres, a partir de uma prática matricentrada, construíram lugar de destaque, indo na contramão das imagens historicamente direcionadas e tidas como femininas.

Neste debate teórico, mas igualmente da práxis, posto que estamos falando de conceitos que dizem respeito a práticas seculares das agentes nelas diretamente envolvidas, baseamo-nos teórica e metodologicamente na epistemologia feminista negra (COLLINS, 2019a, 2019b), que articula teoria, metodologia e prática política. A escolha dessa abordagem se dá por entendermos que as experiências relacionadas às mulheres negras vêm sendo distorcidas ou excluídas da produção do conhecimento. Com obviedade, se as epistemologias tradicionais são validadas por homens brancos, as mulheres brancas, as mulheres negras e as práticas culturais que se relacionam com suas histórias de vida são abafadas, dominadas. A investigação do conhecimento subjugado de grupos subordinados requer inventividade e o método dentro da epistemologia feminista negra se atenta para não reproduzir padrões de autoridade.

Nós, mulheres negras, que com credenciais acadêmicas buscamos exercer autoridade que nossos status nos conferem para propor novos conhecimentos sobre nós mesmas, deparamo-nos com pressões para que nossa autoridade seja utilizada para ajudar a legitimar um sistema que desvaloriza e exclui a maioria das mulheres negras (COLLINS, 2019, p. 144).

3.1 O *FOLK-LORE* ESTÁ VIRANDO FOLCORE?¹²

Em 22 de agosto de 1846, o jornal inglês *The Athenaeum* publica um artigo escrito por Ambrose Merton, que preferia se identificar como William John Thoms, com o uso inédito do termo *folk-lore* para identificar as tradições do povo. Folk-lore, que posteriormente é tido como folclore em português, é, portanto, o conjunto de tradições, de saberes do povo. Nesse primeiro texto, William John Thoms apresenta, a partir de suas observações, que as tradições orais construídas pelo povo deveriam ser escritas a fim de que sejam preservadas. Thoms observa, em sua jornada, que o povo produzia lendas e histórias que, ao serem contadas e recontadas, acabavam por se tornarem uma tradição entre gerações. Para ele, se o jornal *The Athenaeum* possibilitasse a abertura de um espaço para a escrita dessas tradições, muitos

¹² Referência a um jogo de palavras usado por Brandão (1984).

leitores, de norte a sul da Inglaterra, demonstrariam grande contentamento ao terem acesso a *registros do velho tempo*, registros de lembranças e costumes, de lendas, tradições locais ou brincadeiras que vinham sendo negligenciadas.

No Brasil, em 1951, é realizado o I Congresso Brasileiro de Folclore, em que os membros participantes da comissão do folclore organizam a Carta do folclore brasileiro. A carta tem a intenção de propor os caminhos e rigores para a produção de pesquisa em folclore, aponta também a necessidade de os estados preservarem documentos relacionados às tradições, assinalando inclusive a importância de se fixar, nos calendários municipais, as festas de caráter regionais, como as vaquejadas, as festas natalinas, as festas de santos e de padroeiros e festas relacionadas ao plantio e à colheita. O documento se direciona ainda ao Congresso Nacional, impulsionando-o à criação de leis para valorizar e preservar as artes e o artesanato popular, indicando que, para fortalecer a cultura nacional, é inadiável preservar as criações populares no âmbito da cultura. Assim,

constituem o fato folclórico as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservado pela tradição popular e pela imitação e que não sejam diretamente influenciadas pelos círculos eruditos e instituições que se dedicam ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humano ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica (CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, 1951, n.p.).

No clássico *O que é folclore?*, Brandão (1984) traça como o termo *folk-lore* vai aos poucos ultrapassando às margens da noção de mito para tomar também as compreensões de rito. O autor afirma que “a celebração coletiva que revive o mito, como festa, com suas procissões, danças, cantos e comilanças cerimoniais. Não apenas a celebração, o rito, o ritual, mas a própria vida cotidiana e os seus produtos” (BRANDÃO, 1984, p. 130). Característico do conceito de folclore é o ato de persistir e de perdurar, o que gerou, nos estudiosos, o constante receio de que determinadas práticas folclóricas acabassem. Para os pesquisadores do folclore, a consagração dessas práticas é a chave para a manutenção de sua permanência.

Precisava-se que os costumes se mantivessem, fossem preservados, imitados, repetidos e inalterados para que se caracterizassem como folclore, costumes esses localizados sobretudo no meio rural, onde entendia-se que as práticas dos habitantes,

do povo – já que, para os folcloristas, os moradores distantes da urbanização seriam os que simbolizavam as tradições folclóricas de modo mais puro –, não estariam infectadas pelo universo urbano. Essa compreensão gerou, entre muitos estudiosos de folclore, a noção de que mudanças ou renovações no fazer das práticas não eram bem vistas. A produção de uma imagética do folclore como uma prática romântica e, em certa medida, exótica foi se constituindo no teorizar dessas atividades. Essa concepção com tom purista e romancista que vai sendo engendrada tende a colocar o folclore como um fazer muito mais relacionado à tradição do que à ação. Catenacci (2001) e Rocha (2009) sinalizam que, dentro das pesquisas em ciências humanas, esse tom é construído desde os anos 1920, quando o folclore se torna objeto de interesse da intelectualidade nacional, e acaba por gerar uma série de críticas, sobretudo a partir dos anos 1950, quando o conceito de cultura popular começa a ganhar visibilidade.

Entre 1947 e 1964, a criação e atuação da Comissão Nacional de Folclore e a Campanha em Defesa do Folclore Brasileiro destacam a valorização política desse tema no cenário nacional, inclusive, na produção da cultura brasileira e na produção de uma identidade nacional. Como apontado na carta de Thoms (1846), os folcloristas nacionais também carregavam a preocupação de registrar o máximo de práticas folclóricas antes que elas se perdessem ou acabassem.

O termo folclore é, assim, historicamente construído, tendo como lógica a necessidade de se guardar, catalogar e documentar antes que se perca da memória do povo (AYALA; AYALA, 2015). Tal compreensão produziu um arrefecimento e simplificação de tais práticas culturais. Alguns estudiosos (BURKE, 1996, ABIB, 2015; BRANDÃO, 2009) apresentam que essas características reducionistas das práticas culturais do povo como práticas fixas e cristalizadas colocam o termo folclore em desuso, dada a problematização que esse termo trouxe com uma noção estereotipada e fechada sobre as manifestações culturais.

3.2 CULTURA POPULAR E PATRIMÔNIO IMATERIAL: PROXIMIDADES CONCEITUAIS

Ferreira (2016) reconhece que as distintas experiências e saberes são presenças, portanto, em muitos momentos, os próprios fazedores de cultura popular identificam sua prática como folclore. Temos o CIOFF (Conselho Internacional de Organização de Festivais de Folclore), que trabalha não somente com a organização de festivais das tradições populares, mas, com o reconhecimento e parceria da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) desde 1970, também estabelece políticas em prol da salvaguarda e da promoção de práticas populares expressas em danças, músicas, no jogos e na culinária, tendo como perspectiva a união e a cultura de paz entre os diferentes povos¹³.

Apontamos, a fim de gerar o debate, brechas outras para se pensar a utilização (ou não) do termo folclore. O trabalho do CIOFF deve ser negado pela utilização desse termo? E os fazedores de cultura que participam de tais festivais? Os fazedores de cultura que, no seio de suas comunidades, empregam o termo folclore deveriam ser *educados* por nós acadêmicos para compreensão do termo cultura popular ou patrimônio imaterial? Ou reeducados? Já que, em algum momento, no fio do tempo, foram os estudiosos que introduziram esse termo nas comunidades. Dentro dos limites do conceito folclore quais os reflexos atuais de sua importância a partir do tempo histórico?

Abib (2015) diz que situar o termo popular é quase tão complexo quanto situar o termo cultura. A união dos dois coloca, então, possibilidades diversas de questionamentos. A primeira necessidade, em se tratando da contemporaneidade, é elucidar que

Não seria mais possível, hoje em dia, por exemplo, operar com a clássica divisão entre “cultura erudita”, “cultura popular” e “cultura de massa” de forma tão simplificada como muito se fez. As novas configurações da cultura e a sua imensa teia de articulações e relações estabelecidas no âmbito das sociedades contemporâneas não permitiriam uma classificação tão estanque, visto que o trânsito de influências, arranjos e combinações levam os mais

¹³ Ver <http://www.cioff.org/>

variados campos de atuação cultural a se interpenetrarem o tempo todo e em todas as direções (ABIB, 2015, p. 108).

A cultura como estratégia, como tática de sobrevivência e de resistência foi e é produzida a partir da perspectiva de minorias destituídas (povo), tomando como base suas experiências, suas histórias, sua ancestralidade e sua capacidade de organização. É a partir desse lugar histórico e social que compreendemos cultura popular. Entendemos a cultura popular como a construção e a produção de práticas contra-hegemônicas, práticas essas advindas dos povos excluídos socialmente, como conceituado por Pacheco (2006, p. 36):

Da periferia urbana, do interior, do gueto, da floresta, do sertão, da zona rural e ribeirinha e daqueles que não têm lugar. Da tradição oral, das artes, saberes e fazeres do povo de um lugar vivencial e cotidiano dos povos. Das organizações socioeducativas, da produção partilhada do conhecimento, da erudição das comunidades, dos projetos de extensão, dos grupos de estudo interdisciplinares, das TVs e rádios comunitárias, da inclusão digital, das redes de conhecimentos e programas livres. Da vivência das emoções e da corporeidade vivida, da beleza associada à diversidade, à criatividade e à natureza. Das lideranças orgânicas, do associativismo comunitário. Da economia comunitária e solidária, do empreendedorismo social, dos pequenos créditos, dos mutirões, das trocas, das moedas sociais, da cooperação, dos 4Rs (repensar, reduzir, reciclar, reutilizar), da sustentabilidade. Ameríndia, afro-sul-americana, das línguas, comunidades e povos tradicionais, dos nativos, dos diálogos culturais [...]. A cultura dos excluídos, das minorias que são majorias absolutas, a cultura contra-hegemônica.

Entendemos a cultura popular enquanto espaço de resistência, de disputas, de lutas e de criação. Aqui, a tradição, a memória, a história, a corporeidade e o espaço geográfico delineiam identidades, remetem às memórias e fortalecem a construção da autonomia e do poder perante à cultura hegemônica. Rocha (2009) tenciona que, em uma estrutura social complexa e fragmentada como as das sociedades contemporâneas, as fronteiras entre o rural e o urbano, o tradicional e o moderno não são estritamente definidas. Abib (2015) corrobora esse entendimento ao dizer que, na contemporaneidade, as relações estabelecidas não nos permitem pensar a cultura popular de modo estagnado. A cultura popular transita em espaços de cultura de massa, de urbanização massiva, de tecnologias presentes e na (in)constância da sobrevivência social e individual, daqueles que a fazem e que a vivem.

Brandão (2009) relaciona a cultura popular às representações e práticas sociais que possibilitam uma comunidade expressar sua identidade mais específica no meio da sociedade e seus modos de produção de sentidos e significados precisam ser preservados. À luz de uma compreensão da cultura popular atualmente, tanto a permanência das práticas quanto as suas transformações são validadas e consideradas importante. Assim, a noção de processo e de movimento, características das práticas culturais engendram a elaboração do termo. Rocha (2009) faz uma leitura perspicaz ao colocar que, hoje, a cultura popular, em tempos de globalização, muito tem se aproximado da noção de performance. Ikeda (2013) nos mostra como tanto no campo da música quanto das danças populares a produção de CDs e de espetáculos têm ganhado força. Tais produções se estabelecem a partir de ONGs, de associações, de fundações de apoio às artes e também dos próprios grupos tradicionais, com apoio de universidades e patrocínio de políticas governamentais ou de empresas privadas. O que nos move a pensar nesse sentido é que a cultura popular é a mobilizadora desses tráfegos e itinerários, afinal, é ela que tem atraído essa relação e característica performática.

A compreensão e a espiralidade da cultura popular, na ordem do dia, vão além da imagem identitária de um povo e de uma nação, como pensado pelos folcloristas. Elas perpassam pelas ações políticas e de luta social, chegando a essa aproximação com a performance artística, sem deixar de representar toda uma história cultural, nas suas permanências e mudanças de sentidos, na sua estrutura ética e estética. Evocar e repensar a construção desse conceito “abre a possibilidade de garantir a autoria do discurso popular, ao mesmo tempo em que se evita o perigo do deslize semântico, do qual os conceitos podem ser vítimas (ROCHA, 2009, p 232).”

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pelas Nações Unidas em 1948, no seu art. 27, afirma que “todo ser humano tem o direito de participar da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”. O estudo da cultura é também cultura (WAGNER apud ROCHA, 2009), entendemos, assim, que as (re)construções conceituais são produções culturais. Essa relação entre saberes e fazeres, entre teoria e prática pode ser importante para a constituição e a transformação do conhecimento e das práticas culturais dos diversos povos. Os detentores e as detentoras dos saberes da cultura popular têm capacidade criativa e interpretativa

sobre suas práticas, os estudiosos que compreendem essa autoria são os que podem fomentar a valorização e a formação para o acesso de maneira ética a essas culturas que, em última instância, pertencem à humanidade como um todo.

A autoria e autoridade confiada aos sujeitos ganha força com a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, conceito que se correlaciona com o de cultura popular.

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e competências – bem como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são associados – que as comunidades, grupos e, eventualmente, indivíduos reconhecem como parte de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do meio em que vivem, de sua interação com a natureza e da sua história e, confere-lhes um sentido de identidade e de continuidade, promovendo assim, o respeito pela diversidade cultural e a criatividade humana. Para fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos, indivíduos e do desenvolvimento sustentável (IPHAN, 2003).

No Brasil, a constituição de 1988, no artigo 216, conceituou o patrimônio cultural brasileiro como os “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, ação e a memória dos diferentes grupos que formam a sociedade brasileira” (BRASIL, 1988). Para serem tomadas como patrimônio imaterial, as práticas culturais precisam ser uma referência. Para tal, considera-se que sejam transmitidas por gerações, marcando as identidades de grupos sociais e contribuindo para o sentido de pertencimento dos sujeitos. O reconhecimento oficial de uma prática cultural como patrimônio imaterial no Brasil se dá pelo IPHAN (Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Para isso, deve ser elaborado um pedido de registro, que deve ser encaminhado por representantes da sociedade civil ou por instituições públicas. Aceitando o pedido, o IPHAN abrirá um processo de inventário a fim de criar um dossiê de registro.

Pelegri (2008) acredita que, no âmbito dos que se dedicam e se ocupam com estudos voltados ao patrimônio imaterial, a tarefa e o compromisso dos agentes é

contribuir para uma educação patrimonial a fim de criar práticas para a profusão de manifestações culturais populares e criar condições para sua sustentabilidade.

Nesse particular, a educação patrimonial deve ser levada a sério, uma vez que pode suscitar a “consciência da preservação” e, quiçá, promover a autoestima dos mais diversos segmentos sociais ou comunidades para que eles se percebam como cidadãos e valorizem seus bens culturais (PELEGRINI, 2008, p. 150).

Importante destacar que essa educação patrimonial deve conscientizar. Anteriormente à conquista dos registros e salvaguarda dos patrimônios imateriais brasileiros, já se havia convencionado políticas de proteção de obras de artes e monumentos tidos como de alto valor cultural. Isso, na prática, significava que, a priori, as leis cederam aos interesses da elite nacional, preterindo, assim, as práticas culturais que não fossem de origem das etnias europeias. Na década de 1980, a emergência de lutas das minorias (que são maioria) étnicas, religiosas e sexuais pertencentes a diferentes comunidades alcançou modificações que ecoaram nos modos de perceber o patrimônio. Pelegrini (2008) salienta que o resultado dessas lutas culminou em novas sensibilidades capazes de apreciar a troca de experiência e proporcionar um pouco mais de visibilidade e de respeito aos modos de viver e de sentir diferentes e não pertencentes à normativa da civilização ocidental. Salientamos que essa sensibilidade não se constitui, portanto, de maneira espontânea no seio dos órgãos de poder. Entrementes, elas são construídas por meio das reivindicações, formulações e (r)existências dos guardiões e das guardiãs das práticas culturais populares.

3.3 O MATRIARCADO E A CULTURA POPULAR AFRO-BRASILEIRA

Diante do percurso conceitual e, conseqüentemente, das compreensões práticas, políticas e educacionais que as construções dos termos folclore, cultura

popular e/ou patrimônio imaterial tomaram no Brasil, ousamos dizer que, sem os fazedores da cultura, sem os guardiães, a construção terminológica se esvazia.

É fundamental, portanto, compreender a importância dos *Tesouros Vivos da Cultura*¹⁴. Para mais, queremos aqui ressaltar, sobretudo, a importância histórica e social das fazedoras de cultura, das guardiãs, mestras, mães da cultura. Desse modo, objetivamos relacionar a ideia de matriarcado como força vital para a continuidade histórica e como modo de vida fundante na transmissão de saberes da cultura popular brasileira, em especial de saberes da cultura afro-brasileira, como, para exemplificar, o samba de roda e as danças dos Orixás.

A princípio, é preciso deslindar o conceito de matriarcado. Uma referência pioneira é a partir de Bachofen (1987) que compreende que o matriarcado foi um modelo comum a todas as sociedades primitivas. Para o autor, à medida que essas sociedades foram se desenvolvendo, o patriarcado foi-se constituindo. O matriarcado seria uma formação social anterior ao desenvolvimento da moral, posto que esse se daria por um comportamento promíscuo das mulheres, que, por terem relações sexuais com distintos parceiros, acabavam por tornar a paternidade indefinida. O patriarcado, para esse autor, representa o período que as sociedades se tornam civilizadas, pois, a partir do casamento monogâmico, haveria a possibilidade de uma transição do direito materno, presente nas relações matriarcais, para, então, o direito paterno (SCHOOL, 2019). Observamos, com muita nitidez, a presença de uma visão de mundo machista dentro dessa teoria de Bachofen, posto que o matriarcado foi associado a um modo de ser promíscuo dos corpos femininos, o que nos possibilita questionar a neutralidade científica tão apregoada no cânone epistemológico que rege a produção do conhecimento na modernidade.

Seguindo, cabe pontuar que, nas sociedades matriarcais, a matrilinearidade era o modo de transmissão das heranças familiares e sociais. School (2019) assinala que essas tramas discursivas se tornam basilares para a compreensão da produção de um discurso colonial a respeito do matriarcado em África, continente onde muitas

¹⁴ “Tesouros Vivos da Cultura” é uma lei do estado do Ceará. Um dos primeiros do país a criar uma lei específica de valorização do saber dos mestres. A Lei nº 13.842/06 aprecia o saber e as técnicas de pessoas, grupos e coletividades considerados relevantes para o fortalecimento da identidade cultural de comunidades no Ceará. O reconhecimento é dado por meio de um diploma e de auxílio financeiro. Esta Lei foi considerada um marco no reconhecimento do papel dos mestres na transmissão da cultura.

comunidades assim se constituíram. O que, para o objetivo deste texto, torna-se necessário compreender, visto que diversos povos africanos, ao serem obrigados a atravessar o atlântico para compor o trabalho escravo no Brasil, trouxeram consigo essa formatação cultural e social.

O cerne da abordagem teórica e colonizadora sobre o matriarcado, por Bachofen, passa visivelmente pela não aceitação do homem europeu da possibilidade de existência de sociedades nas quais as mulheres fossem seres de importância e nas quais sua existência corporal fosse respeitada. Cheik Anta Diop, pesquisador senegalês e reconhecido por suas diversas obras acerca da cultura, das línguas e da construção histórica da África antiga, em uma de suas pesquisas, discorre arduamente sobre as esferas do matriarcado e do patriarcado no norte e no sul do mundo. Diop (2014) esmiunça a tese de Bachofen e a refuta completamente, apontando suas interpretações. Bachofen, ao relacionar a moralidade da sociedade patriarcal, afirma que essa se conecta com o divino, com o espiritual, enquanto o matriarcado, por apresentar uma promiscuidade feminina, está ligado ao corpo, à terra. Diop (2014) teoriza que as características das sociedades europeias e das sociedades africanas eram essencialmente diferentes, o que, portanto, criaria sistemas distintos. As sociedades europeias, segundo o autor, constituíram-se de maneira nômade. Nesse modo de vida, as mulheres foram tidas como um fardo. Sua única função era a procriação. Seus corpos eram menores, mais fracos e lidavam mal com frio. Ao terem uma imagem construída como seres de menor valor, elas abandonavam seus clãs para se juntarem ao do marido.

Em sociedades em processo de sedentarização e agrícolas, como as africanas, a mulher desenvolveu papel importante. Elas conheciam as plantas e guardavam as provisões. Estabelece-se, nessas sociedades, uma relação entre a terra geradora de vida e da mulher também como conectada a essa natureza sacra, visto que elas geravam as crianças. Diop (2014) apresenta que, nas sociedades africanas matriarcais, o que concerne à mãe é sagrado, ela é uma autoridade, o ser mãe é materno e guiar o coletivo. No regime agrícola africano, a mulher era pivô social, ela que transmite os saberes, porque representa o elemento fixo, podendo o homem ser relativamente móvel (viaja, emigra) enquanto a mulher fica para educar as crianças e formá-las (em diversos sentidos). A mulher, assim, sustenta também a sociedade. Ao serem lidas como guardiãs do alimento, as mulheres se estabelecem com papel

importante na economia das famílias e da sociedade africana, pois eram responsáveis pela sua produção e distribuição na unidade familiar e nos mercados (OYÈRÓNKÉ, 2016; SCHOOL, 2019).

Fator importante, portanto, é perceber os sentidos diferentes relacionados ao feminino. Na sociedade matriarcal, a mulher é valorizada e respeitada por gerar vida. No modelo patriarcal, sua única serventia é gerar vida. Diop (2014, p. 108) salienta que o matriarcado “não representa o triunfo cínico da mulher sobre o homem [...]”. Não é, portanto, uma imposição. Diop (2014) o percebe como uma divisão de poderes entre os sexos. Há, em Diop (2014), um deslocamento histórico importante, ainda hoje, da compreensão do que seria matriarcado em comparação ao descrito por autores como Bachofen, que apresenta uma visão colonial ao enquadrar o matriarcado como um sistema primitivo em que as mulheres dominavam a sociedade.

Característica dessa relação social com a maternidade geradora de um modelo matriarcal era a relação da mulher enquanto mãe com o que se considerava mágico e sagrado. Essa sacralidade e ritualidade da maternidade eram/são elementos presentes em diferentes expressões religiosas das sociedades africanas. Oyèrónké (2016), ao analisar a sociedade ioruba¹⁵ a partir do matriarcado e da matripotência, afirma que a mulher-mãe é uma entidade mística não análoga a nenhuma outra. Se, na ascendência moderna e colonizadora do ocidente, a categoria mãe foi construída como sendo incorporada por mulheres que são, antes de mães, esposas subordinadas e relativamente marginalizadas socialmente; na composição iorubana, a matriarcalidade e matripotência são força vital guardiã da vida, da vida que nasce e da manutenção da vida social, educacional e cultural, como Oyèrónké (2016) utiliza. Essa resulta do papel gerador da mulher-mãe e essa relação era independente ao matrimônio. A matripotência fala, portanto, de poderes espirituais e corporais posto que ninguém seria mais forte ou maior que a mulher-mãe. “Quem procria é fundadora da sociedade humana [...] (OYÈRÓNKÉ, 2016, p. 3)”.

Landes (2002) entende que as complexas sociedades ocidentais africanas, de onde descende boa parte dos homens e mulheres trazidos para o Brasil durante a colonização, tratavam as mulheres de forma distinta ao que acontecia na Europa, pois

¹⁵ Localizados especificamente na atual Nigéria, os iorubas são um dos maiores grupos étnico-linguístico da África ocidental. Milhares de homens e mulheres yorubas foram trazidos forçosamente para o Brasil durante o período escravocrata.

as africanas partilhavam com os homens as oportunidades. Assim, ao fazerem a travessia do Atlântico, muitas mulheres mantiveram entre os seus o referencial africano e, por suas destrezas e inteligência, foram conseguindo elaborar espaços e caminhos melhores para a comunidade, para os quilombos. Exemplo central dos estudos de Landes (2002) são as *iyalorixás*, as mães de santo, grandes sacerdotisas criadoras de uma organização social habitada por africanos, afro-brasileiros e, posteriormente, por brancos de diferentes classes sociais.

Diante de tais explicações, postulamos a relação das mulheres negras ligadas a movimentos da cultura popular com a matripotência. Em uma sociedade que se erigiu sob a égide da escravidão e da colonização, o patriarcado se estabelece. Não obstante, espaços de (r)existências, como os da cultura e das comunidades tradicionais, muito herdaram e preservaram dessa matriarcalidade africana. A cultura popular afro-brasileira representa e expressa formas de viver e de uma cosmologia africana que não se expressa pela lógica dualista construída pelo ocidente. Na África tradicional e na sua herança cultural reconstruída no Brasil, o tempo é compreendido como um *longínquo presente*. Podemos dizer que essa herança já era decolonial. O passado se faz presente, o mítico e o ancestral compõem o estar no mundo presente. “Esse tempo presente é ritmado pelas festas que renovam a vida da comunidade” (DOMINGOS, 2011, p. 7). As mulheres-mães-mestras da cultura popular, de forte inspiração e de profundas raízes na ancestralidade africana, compõem uma encarnação desse tempo presente, que se estende e que, nos ritmos, melodias, passos dançantes e na culinária, mantém, transmitem e educam a partir desses saberes. Como reflete Araújo (2019, p. 555),

estamos falando de mulheres cujos conhecimentos de si estavam grafados em práticas comunitárias e cotidianas, em sopros criativos de presentificação do passado-futuro como leitura do vivido, renovando luta e celebração. Celebrar, como forma de atribuir ritualística ao vivido, é também imprimir ousadia em se fazer presente e, mais ainda, favorecer o desejo de um futuro tangível, ainda que na complexidade do desconhecido tempo seguinte. Aqui, e não apenas para as mulheres negras, o monoculturismo epistemicida, como sistema arquitetado por perseguições diversas, é também indicador do reconhecimento de permanentes teias de resistência não assimilacionistas.

Oyèrónké (2016) relata que, na cultura iorubana, a mulher-mãe era usualmente relacionada à arte. A mulher-mãe como criadora fundante das crianças tinham papel

essencial no maior emblema da beleza na perspectiva nigeriana: a própria criança. A vagina era interposta na cultura pelo seu papel criativo em fazer bebês. Destarte, a mulher-mãe era uma artista viva. Como a sua (pro)criação se ampliava por toda a sociedade, os talentos dessas mulheres-mãe na manutenção, ritualização e produção de cultura (dança, música, adornos para as divindades, na contação das histórias e na arte do alimento) menos surpreende e mais compõe a relação entre matriarcado e cultura popular afro-brasileira.

Nesse sentido, compreendemos que pensar essa produção relacional do matriarcado é pensar na defesa e na potência da vida, da história e da memória dos corpos negros descendentes de africanos no Brasil. Além disso, a relação entre cultura popular e a força da mulher como geradora de vida e de cultura está diretamente conectada a movimentos sociais, contra-hegemônicos e a possibilidades de uma educação decolonizadora. Está também nas lutas pela defesa das culturas embasadas pelos mestres e mestras e unido ao protagonismo e participação ativa das mulheres no enfrentamento à heranças colonizadoras, presentes, por exemplo, no que, durante muito tempo, foi definido e defendido como folclore por muito acadêmicos herdeiros de um modo cartesiano e eurocêntrico de pensar as produções culturais brasileiras, femininas e negras. São as mulheres a referência nas lutas por igualdade de gênero, por respeito aos grupos LGBTQIA+, pelo incentivo à educação de seus filhos, pela presença forte no sustento do seus. Essas mulheres e sua herança de respeito e importância nas culturas africanas que aqui chegaram e se (re)criam são aquelas que dão continuidade às comunidades, no novo contexto imposto pela colonização. Essas mulheres, na tradição de criadoras da vida e de figura ligada à sacralidade, reelaboram a história, engendram e suscitam aqui uma nova configuração matriarcal. Assim, a matrifocalidade não é significada por uma mulher única e específica, mas por aquelas que estiverem prontas, que se tecem na “[...] contra história ou na história dos desvios; momento em que seu corpo sai da petrificação imposta e ganha movimento” (NASCIMENTO, 2008, p. 52).

A mulher-mãe e os filhos dessas mulheres têm, nas expressões da cultura popular afro-brasileira, criadas e recriadas a (re)edificação da família. Importante voltar a dizer que o conceito de família não se define apenas pelos laços sanguíneos, de forma que a comunidade em si torna-se família. É na criação desses laços familiares e comunitários que se forjam, com destaque, para a figura da mulher-mãe,

alianças capazes de abraçar práticas que envolvam reinvidicações e formulações de vida, que estão absolutamente entremeadas às práticas culturais dos diversos povos da diáspora africana incorporadas junto ao contexto que é produzido e que se produz nas lutas, na força e alegria desses povos e também na xenofilia, característica comum de diversos povos africanos (DIOP, 2014; FONSECA, 2019).

Landes (2002), ao falar das mulheres negras estabelecidas na Bahia nas primeiras décadas do século passado, afirmou que elas tinham domínio sobre suas comunidades, mesmo diante de todas as dificuldades econômicas e sociais herdadas pelo escravismo. Eram elas que possuíam os cargos sacerdotais, que se responsabilizavam pela criação e manutenção dos filhos e delas mesmas. Cientes de que, na sociedade como um todo, a vigência segue sob os mandos e os desmandos do patriarcado, afirmamos que, nesse lugar da cultura popular, com raízes africanas e afrodiaspóricas, a mulher se estabelece como figura de poder e de referência para os demais membros comunitários, buscando a feitura de um espaço e tempo diferente, no qual novas narrativas para as próprias mulheres, para a cultura, para a educação dos seus e para os homens são possíveis e realizáveis. Afinal, a visibilidade da mulher dentro de uma produção de vida e cultura matriarcal não nega o princípio masculino e tampouco simboliza uma vida sem dificuldades. Uma delas, ademais, é a utilização do princípio da matriarcalidade de maneira estereotipada pela burguesia colonizadora que intenta naturalizar as dores introjetadas para essas mulheres via experiência de raça, classe e gênero criando o perfil da *mãe preta a doméstica quase da família*.

3.4 À GUIA DE CONCLUSÃO

O termo folclore foi essencial para o início de um debate acadêmico acerca de práticas culturais criadas e vivenciadas por diversos grupos da sociedade brasileira histórica e socialmente excluídos. A romantização de uma ideia de povo brasileiro e de folclore como algo puro e que necessitava do aval, da catalogação e de categorização das pesquisas científicas se tornou, posteriormente, motivo de críticas entre os estudiosos das ciências humanas. O termo patrimônio imaterial, por sua vez, abrange a necessidade e a importância da criação de políticas públicas que

direcionem para os próprios agentes das práticas culturais ou desses patrimônios registrados possibilidades de manter vivas e acessíveis as tradições e as referências culturais dos diversos povos brasileiros. Nesse trânsito de ideias, o termo cultura popular figura como atual e em constante ressignificação. As ressignificações podem ser explicadas, talvez, pela própria característica de cultura. Afinal, essa se dá em movimento. Assim como o popular, que outrora muito se fixou, a partir de uma visão tradicional e colonialista, como simplesmente oposto ao erudito e, portanto, indigno de valorização e de reconhecimento, pode ser pensado, de fato, como pertencente ao povo. Os povos brasileiros indígenas, africanos e de europeus pobres que aqui se fixaram constituíram identidades e culturas diversas, povos esses que coabitaram, por exemplo, na República Negra de Palmares (1595-1695), como nomina e afirma Lélia Gonzalez (2020).

Neste artigo, sinalizamos como a cultura popular (para além do termo) afro-brasileira é fruto de uma cultura de subversão e transgressão quando pensamos nos modelos ocidentais de prática, oralidade e escrita do corpo, em especial, o feminino. A mulher afro-brasileira atuante da cultura popular carrega em sua carne e transmite para as expressões artísticas e para a comunidade a herança de uma matripotência africana. Assim, podemos observar, nas geografias e histórias vivas da cultura popular afro-brasileira, mestras e mães que são referências para os seus, que são guardiãs e educadoras desses saberes. Elas guardam e ensinam para os seus as danças da cultura popular afro-brasileira, como exemplificamos ao apontar para o samba de roda e para as danças dos Orixás, e, a partir da corporeidade presente nessas danças, lecionam a história, as crenças, a ética e a estética de seus ancestrais.

Os membros e membras das comunidades e também os estudiosos e estudiosas acadêmicos da cultura popular têm a possibilidade de se formarem com a potência dessas mulheres-mãe, que vivenciam em seus corpos modos transgressores e decoloniais de compreender, analisar e fazer cultura. A relação feminino e matriarcado a partir do modo de se constituir na cultura afro-brasileira, herdada de povos africanas que viam a mulher como potência corporal, espiritual, artística e comunitária, relaciona-se hoje com mulheres fortes, determinadas, ativas culturalmente e que, na contramão, de uma sociedade colonizada que mata e silencia as mulheres têm, na herança cultural e corporal africana, caminhos para um fazer que

celebra e luta pela vida e que compreende o tempo – passado, presente e futuro – de modo muito distinto ao ensinado pelo paradigma ocidental.

REFERÊNCIAS

AYALA, M. I.; AYALA, M. **Metodologia para a pesquisa das culturas populares: uma experiência vivenciada**. Crato: Edson Soares Martins, 2015.

ABIB, P. Cultura popular e contemporaneidade. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 102-122, jul./dez. 2015.

ARAUJO, J. Mulheres negras e culturas tradicionais: memória e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 553-565, maio/ago. 2019.

BACHOFEN, J. J. **El matriarcado**. Madri, Espanha: Akal 1987.

BRANDÃO, C. R. **O que é folclore**. Brasília: Editora brasiliense, 1984.

BRANDÃO, C. R. Cultura Popular em sociedades contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-756, set/dez, 2009.

BURKE, P. **Cultura Popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CARTA DO FOCLORE BRASILEIRO. **Comissão nacional de folclore**, 1951. Disponível em: www.fundaj.gov.br. Acesso em: 20 nov. 2020.

CATENACCI, V. Cultura popular: entre a tradição e a transformação. **Perspectiva**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 28-35, 2001.

CEARÁ. Lei nº 13.842/06. **Dispõe sobre os “Tesouros Vivos da Cultura”**, Estado do Ceará, 2006.

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

COLLINS, P. H. Epistemologia feminista negra. *In*: BERNARDINO-COSTA, J. *et al.* (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. p. 139-170.

DIOP, C. A. **A unidade cultural da África negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica**. 2. ed. Mulemba: Luanda, Pedagogo: Portugal, 2014.

DOMINGOS, T. A visão africana em relação à natureza. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. 3, n. 9, p. 02- 11, jan. 2011.

FERREIRA, T. J. **Fandango paranaense na Ilha dos Valadares**: Processos de tradução cultural e aprendizagem inventiva na dança. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

FONSECA, M. B. A conquista de matamba: poder feminino e legitimidades na África central. *In*: FONSECA, M. B; CHAMARELLI, F. **África e suas relações de gênero**. Rio de Janeiro: Edições Áfricas/Ancestre, 2019. p. 138-154.

IKEDA, A. T. Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 79, n. 27, p. 173-190, 2013.

IPHAN. **Convenção para salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Paris, 2003. Disponível em: <https://portal.iphan.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2020.

LANDES, R. **A cidade das mulheres**. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

NASCIMENTO, G. M. Grandes mães, rainhas senhoras. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org). **Guerreiras da natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo negro, 2008. p. 49-64.

OYÈRÓNKÉ, O. **Matripotência**: *iyá* nos conceitos filosóficos e instituições sociopolíticas [iorubás]. Tradução de Wanderson Flor. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2016. p. 57-92,

PACHECO, L, M, O. **Pedagogia Griô**: a reinvenção da roda viva. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PELEGRINI, S. C. A. A gestão do patrimônio imaterial brasileiro na contemporaneidade. **História**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 145-173, 2008.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

RIOS, F.; LIMA. M. **Lélia Gonzalez**: Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SCHOOL, C. J. Matriarcado e África: discursos na história acerca de poder política e gênero. *In*: FONSECA, M. B; CHAMARELLI, F. **África e suas relações de gênero**. Rio de Janeiro: Edições Áfricas/Ancestre, 2019. P. 155-184

THOMS, W. J. [MERTON, A.]. "Folk-Lore". **The Athenæum**, England, n. 982, 1846.

CAPÍTULO 4 – SER SAPECA É SER ARTE(IRA): dança, corpo e feminino
afrodiaspóricos

*Não tem doutores na Favela, mas a Favela tem doutores
O professor se chama bamba, medicina lá é macumba
Cirurgia lá é samba
(Assis Valente – Minha embaixada chegou)*

Resumo: este artigo reflete sobre movimentos da cultura afro-brasileira, especificamente o samba de roda, e pondera (sobre) a fortaleza da práxis de mulheres que são sapecas e arteiras. Metodologicamente, embasamo-nos na história de vida (ESPINALT, 2014), que se permeia pela escrevivência (EVARISTO, 2016) com uma dimensão autopoiética (MOREIRA, 2004; SILVA, 2017), para entender, a partir da história de vida de uma mestra do samba de roda e iyalorixá, mestra Aurinda, possibilidades de ensino-aprendizagem além da academia ou da escola, mas que muito podem ensinar para a academia e para a escola. Concluimos com mestra Aurinda e seu samba de roda que é necessário reconhecer um tempo mais calmo, *miudinho*, um tempo presente que possibilite uma educação humanizada. Importante compreender que o corpo que ensina no movimento e na oralidade sobre o samba de roda, patrimônio imaterial da humanidade, é o corpo de uma mulher negra.

Palavras-chave: Mestras da cultura popular; Samba de roda; Cultura afro-brasileira; Corpo.

BEING SASSY IS TO BE ART(IST): dance, body and aphrodisporics feminine

Abstract: this article reflects on movements in Afro-Brazilian culture, specifically *samba de roda*, and ponders (on) the strength of the praxis of women who are sassy and feisty. Methodologically, we base ourselves on the life story (ESPINALT, 2014), which is permeated by writing (EVARISTO, 2016) with an autopoietic dimension (MOREIRA, 2004; SILVA, 2017). In order to understand, from the life story of a master of samba de roda and iyalorixá, master Aurinda, teaching-learning possibilities beyond the academy or school, but which can teach a lot to the academy and to the school. We conclude with master Aurinda and her samba de roda that it is necessary to recognize a calmer time, small, a present time that enables a humanized education. It is important to understand that the body that teaches in movement and orality about samba de roda, an intangible heritage of humanity, is the body of a black woman.

Keywords: Masters of popular culture; Samba de roda; Afro-Brazilian culture; Body.

ÊTRE SAPECA, C'EST ÊTRE ART(iste): danse afrodiasporique, corps et féminité

Résumé : Cet article se penche sur les mouvements de la culture afro-brésilienne, en particulier la samba de roda, et s'interroge sur la force de la praxis des femmes qui sont des Sapecas et des artistes. Méthodologiquement, nous nous basons sur l'histoire de vie (ESPINALT, 2014), qui est imprégnée par l'expérience de l'écriture (EVARISTO, 2016) avec une dimension autopoïétique (MOREIRA, 2004 ; SILVA, 2017), pour comprendre, à partir de l'histoire de vie d'un maître de samba de roda et d'iyalorixá, mestra Aurinda, les possibilités d'enseignement-apprentissage au-delà de l'académie ou de l'école, mais qui peut apprendre beaucoup à l'académie et à l'école. Nous concluons avec mestra Aurinda et sa samba de roda qu'il est nécessaire de reconnaître un temps plus calme, un temps tranquille, un temps présent qui permet une éducation humanisée. Il est important de comprendre que le corps qui enseigne dans le mouvement et dans l'oralité sur la samba de roda, patrimoine immatériel de l'humanité, est le corps d'une femme noire.

Mots-clés : Maîtres de la culture populaire ; Samba de roda; Culture afro-brésilienne; Corps.

4.1 SER SAPECA É SER ARTE(IRA)

“Eu sempre fui sapeca” (AURINDA, 2018, n.p.). É com essa fala de Mestra Aurinda que abro um sorriso enorme ao (re)ler uma das palestras gravadas com ela. Palestra é o nome que a própria Dona Aurinda deu para suas entrevistas. Na primeira conversa que tive com ela sobre meu trabalho doutoral, ela prontamente disse: “Quando você quiser, pode vir que eu dou a palestra” (AURINDA, 2018, n.p.). Aurinda Raimunda da Anunciação nos conta que alguns a achavam doida, mas que ela simplesmente era sapeca. Sempre foi.

A construção de que somos loucas (e acrescento sapecas) perpassa pelo fio do tempo. Obviamente, em uma sociedade construída e envolta em valores patriarcais, a ideia de louca ou de sapeca não foi tida como padrão ideal de ser mulher, afinal, a mulher ideal seria aquela ligada ao universo do privado, do cuidado com o lar, a boa esposa e a bela – leia-se branca (LIPOVETSKY, 1997; NADER, 1997; GOELLNER, 2003). Um exemplo histórico que coloca a mulher no lugar de louca/sapeca/danada/barulhenta é o da histeria enquanto uma patologia pertencente e que atingia unicamente o corpo feminino. A ciência, filha de uma sociedade patriarcal, via na histeria um mistério da mulher. Entendia-se que tal doença se originava no útero e supostamente seria fruto de imperfeições morais e biológicas ligadas diretamente às mulheres (MURIBECA, 2013).

Mas, o que é ser louca? É ter conhecimento de seus desejos? É não viver sob a normativa que nos diz como ser? É construir o controle da própria vida? É não se submeter ao julgo socialmente construído no que tange ao ideal de *ser mulher*? Tem um pouco de loucura em ser sapeca?

Também o conceito de loucura muda com o tempo e contexto cultural, entretanto, evidências e dados indicam que o argumento se mantém. Homens justificam violência contra mulheres e feminicídio com o arquétipo da loucura feminina, dizem *ela é louca* para preservar sua imagem de bom moço ao se referir a uma mulher com quem compartilhou momentos de vida. Somente em 2021, o Supremo Tribunal Federal revisou a Constituição Brasileira no que se refere à tese de legítima defesa da honra como justificativa para feminicídio. Até então, essa era uma prerrogativa jurídica que se assemelhava à legítima defesa da própria vida nos casos de homicídio culposo (RAMOS, 2012; GUIMARÃES, 2014).

Cabe salientar o peso cultural e semântico da linguagem: para mulheres, a loucura; para homens, a honra – Eva como representação do pecado original, Lilith como o mal, Medusa como feiticeira, Iemanjá como traiçoeira. A mulher tem seu corpo silenciado pelo estigma de pecadora e da tentação (LIPOVETSKY, 1997). Estar à vontade nesse corpo é ser herege e marginalizada (PERROT, 1988, 2008). Orgulhar-se de seu corpo-mulher é ser sapeca.

Ser *sapeca*, como Mestra Aurinda fez questão de dizer que sempre foi, é uma maneira de dizer não aos ideais comportamentais esperados para uma mulher. Ser sapeca é ser arteira. Arteira é aquela que carrega a arte no seu viver. Que faz arte, que é astuta.

Mestra Aurinda, além de sapeca, arteira, artista e astuta, é independente. “Eu sou independente. [...] não tenho conta a dar, sou assim” (AURINDA, 2018, n.p.). Isso porque essa mulher é sambadeira, toca prato, é mãe de santo, baiana de acarajé, marisqueira, dentre uma série de outras habilidades que a possibilitam se perceber como uma mulher independente. Capaz de preencher os espaços, de se fazer firme, suave, marcada e gentilmente presente.

4.2 TRAJETOS METODOLÓGICOS

A construção relacional com Mestra Aurinda se deu ao longo de idas e vindas à sua casa e de uma ida dela à Universidade Federal da Bahia (UFBA). Vivenciei uma imersão cultural em sua casa em março de 2017¹⁶. Posteriormente, a Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Paula e Silva propôs uma disciplina ACCS¹⁷ (Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade) pela UFBA, na qual, durante um semestre, vivenciamos ações de ensino-aprendizagem com Mestra Aurinda. Importante salientar que esse modelo de disciplina possibilita uma formação amplificada, na qual estudantes se relacionam e aprendem com membros da sociedade que produzem saberes *além dos muros da universidade*. Necessário dizer que esse modelo de disciplina cumpre com um valor financeiro destinado à mestra da cultura popular, nesse caso, com Mestra Aurinda, que compôs fundamentalmente a disciplina ministrada. O encerramento dessa ACCS foi com uma atividade chamada *Café Cultural*, realizada pelo grupo HCEL¹⁸ (UFBA). Nele, Mestra Aurinda partilhou conosco, na Faculdade de Educação, um pouco da sua relação com o samba de roda.

Além da disciplina supracitada, foram feitas algumas visitas à casa de Mestra Aurinda e, dentre essas, uma na qual mantivemos uma entrevista em profundidade com duração seguida de três horas, na qual ela muito contou de sua história de vida. Assim, esse artigo se espelha nas águas de Conceição Evaristo (2016) e suas mulheres de insubmissas lágrimas.

Pretendemos apresentar, refletir e presentear (você leitor) alguns pontos da história de vida de Mestra Aurinda pertinentes à sua relação com as práticas culturais afro-brasileiras, em especial o samba de roda. Objetivamos também mostrar que Mestra Aurinda, corpo negro, ao partilhar sua história de vida e seus saberes afro-diaspóricos está formando e educando. Uma das mulheres aprendizes de Mestra Aurinda é essa que vos escreve. Este texto mescla, assim, a história de Mestra Aurinda com as aprendizagens construídas em mim, professora, pesquisadora, dançarina e mulher negra. Temos aqui um texto que traz uma história de vida¹⁹

¹⁶ Organizada pelo grupo *A Corda Samba de Roda*.

¹⁷ *Memória e experiência: diálogos comunidade e universidade*, esse foi o nome dado à disciplina.

¹⁸ História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade.

¹⁹ Ferramenta potencializadora de trocas e de aproximação concreta com as realidades, da pessoa entrevistada e das suas relações com o tempo presente (ESPINALT, 2014).

(ESPINALT, 2014), que se permeia pela escrevivência (EVARISTO, 2016) com uma dimensão autopoietica (MOREIRA, 2004, SILVA, 2017), já que aponta não só minhas observações e análises enquanto pesquisadora, mas também a minha construção feminina ao me perceber, nas andanças da pesquisa, aprendiz e educanda de Mestra Aurinda. À vista disso, os pronomes se misturam ao longo da escrita. Vamos do plural ao singular, acreditando ser plausível e de dimensão importante esses olhares quando falamos de corpos e expressões culturais marginalizadas, atividade subjetiva e objetiva do pensar e interpretar como forma criativa de decolonizar o conhecimento (hooks, 2019; KILOMBA, 2019).

Os componentes mais importantes na história de vida são os que se transmitem por meio das experiências e dos acontecimentos mais representativos e com grande valor na vida da pessoa entrevistada. Com base em Espinalt (2014), a empatia, a observação e as entrevistas são os eixos centrais desse método de trabalho. Para a autora (ESPINALT, 2014), é com as próprias palavras da protagonista da história que podemos identificar diferentes etapas e perspectivas vitais apresentadas na oralidade, nas narrativas da mulher entrevistada, no que tange à sua vida e aos aspectos históricos e sociais da estrutura social na qual ela está inserida.

Ainda na esteira de Espinalt (2014), a utilização dessa técnica de pesquisa tem permitido dar voz às vivências de mulheres e proporciona um maior conhecimento *entre-gerações*, o que abraça o interesse desta escrita. O escutar das narrações da história de vida e o processo de escrevê-las permitem que as mulheres inseridas no processo – entrevistada e entrevistadora (e eu diria mestra e aprendiz) –, ao se autonarrarem e ao se escutarem, ordenem e possam também reformular de maneira construtiva e expansiva seu projeto de emancipação feminina e de educação.

Teoricamente, dialogamos com autoras negras (DAVIS, 2016; AKOTIRENE, 2019; BERTH, 2019; COLLINS, 2019; hooks, 2019a, 2019b; RIOS; LIMA, 2020). Metodológica e conceitualmente, a epistemologia feminista de Collins (2019) analisa que o contexto patriarcal e eurocêntrico social pode colocar o pensamento feminista negro como conhecimento menor, subjugado. A exclusão de emoções, a objetificação e a desvalorização das histórias individuais e das experiências vividas pelas pesquisadoras são constructos estabelecidos pelos processos eurocêtricos de consolidação do conhecimento, cartesiano e dicotômico. Pesquisadoras negras

partilham de exemplos vividos, por si mesmas e pelo coletivo, para (re)criar sentidos e significados.

4.3 CHEGANÇA NO LAR, CHEGANÇA NA ILHA

Primeiramente, é importante apontar que não pretendemos romantizar a história de vida de Mestra Aurinda, mas, sim, dar voz, na academia, a quem e aos saberes que tradicionalmente são negados pelo espaço científico, pela epistemologia vigente e até por escritas feministas brancas. Os conhecimentos que constituem os paradigmas para a interpretação social são histórica e epistemologicamente construídos no norte do mundo ocidental (SANTOS, 2010). Assim, a ideia do que é pesquisa e do que é importante dentro do saber científico nas diversas áreas, bem como a compreensão dos modos de produzir e dos métodos são validados por esse paradigma dominante, que não foi por nós construído. Pelo contrário, o modelo de produção do saber e de produção acadêmica vigente são construídos (na contramão do que prioriza essa pesquisa) por *homens brancos do norte do mundo*.

Outros modos de teorização vêm sendo construídos, outras epistemologias, visto que o paradigma dominante não dá conta de explicar todas as sociedades e práticas humanas e, em específico, as do sul (SANTOS, 2007, 2010). É preciso um novo modo de produzir conhecimento. Ao se buscar, nas veias do saber, apresentar e refletir sobre um pouco da história de Mestra Aurinda, estamos na tentativa de compreender um sul rico em especificidades, um sul de uma mestra muito sapeca, mulher negra, nordestina, nascida em 1936. Acreditamos em experiências teorizadas, que abram os olhos para além do positivismo, pois este nos ensina que ciência e cultura são opostas. A ciência, na lógica dominante, é independente da cultura. Apostando na compreensão trazida por Santos (2007), entendemos que é preciso ser objetivo, não neutro. Objetivo porque podemos e devemos construir um conhecimento que seja sério, sem esquecer que vivemos em sociedades desiguais em profundidade. Santos (2007) coloca certamente que é preocupante que tantas experiências sociais não sejam aprendidas, estudadas e que acabam por não entrarem no escopo

do que é considerado válido na epistemologia dominante, que se avalia como a razão única. Para o autor, temos o desafio de afrontar o desperdício de experiências que há na vastidão que é nosso mundo.

Esse exercício nos permite visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial. Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (KILOMBA, 2019, p. 50).

Pretendemos, entre os limites e possibilidades de uma (des)construção que arrisque novos saberes, novas leituras, novas epistemologias, novas experiências e antigas sabedorias: vivenciar, ouvir, sentir e refletir. Refletir por meio do corpo que pensa e que emana em seus movimentos luzes interpretativas acerca do que vivenciou, sentiu e ouviu. Nesse espaço, especificamente, e com a experiência e o raciocínio de uma professora que percebe a força desse refletir como investimento pedagógico ativo na sua forma de construir-se docente, construir-se mulher e construir-se pesquisadora.

Como pesquisa qualitativa que trata de cultura afro-brasileira e de educação, caminhamos com Freire (1994), a partir de uma compreensão crítica do papel da cultura na formação da sociedade – da cultura em geral e da cultura popular em particular como partes da educação progressista.

Pretendemos, assim, arriscamo-nos a tecer uma escrita acerca de vivências vividas na casa de Mestra Aurinda, de palestras ouvidas a partir da disposição dela em partilhar seus saberes, seus viveres, e de interpretações nossas a partir de como tais vivências ouvidas e sentidas educam e, portanto, acabam por influenciar na construção da minha história e de outras histórias que perpassam pelas rodas de samba, de conversa e aprendizagem de e com Mestra Aurinda, que acabam por reverberar na (minha) atividade docente²⁰. Nesse sentido, o rigor padrão de

²⁰ Sou uma mulher negra, professora e pesquisadora, que entende que as experiências vividas no meu mundo e em tantos outros mundos, sejam esses a família, a universidade, as aulas de dança, o espaço profissional, a igreja católica, os terreiros de candomblé, as ruas do Pelourinho, as festas de largo, os festivais de folclore, as escutas de outras histórias, de outras opiniões (divergentes e

afastamento do objeto não existe. Mestra Aurinda não é e nunca será objeto de pesquisa. Ela é sujeita ativa de sua história, mestra/mãe de muitos saberes afro-brasileiros.

Esta escrita é, ainda, sobre o(s) movimento(s) do meu pensamento. Insígnia da cultura popular, da cultura afro-brasileira, caprichosamente confeccionada no meu corpo ao longo de alguns anos de minha breve vida. As reflexões que compõem os pensamentos adquiridos ao longo dos anos doutorais, dos entendimentos e dos desentendimentos com as leituras feitas. O refletir como ecoar, como iluminar do aprendido com Mestra Aurinda e que levamos por aí... no miudinho. Assim, como escreve Kilomba (2019), precisamos de uma epistemologia que considere o subjetivo, o pessoal como composição de parte do saber acadêmico “pois todos/as nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e realidade específicas – não há discursos neutros” (KILOMBA, 2019, p. 58). Não há lugar neutro, há lugar de poder e, como transgressão ao lugar claro do poder patriarcal, negritamos esse artigo, priorizando a escrita do *terceiro mundo*, da mulher, da mulher negra, dos corpos negros e da cultura popular afro-brasileira, sem deixar que nos rotulem e dispostas a confrontar o que é posto como normal (ANZALDÚA, 2000). Como bem se lembrou Kilomba (2019, p. 57) ao citar Audre Lorde:

E quando nós falamos temos medo que nossas palavras nunca serão ouvidas, nem bem-vindas, mas quando estamos em silêncio nós ainda temos medo. Então é melhor falar, tendo em mente que não éramos supostas sobreviver.

convergentes às minhas) não me permitem estar afastada da construção do meu eu feita nesses diversos espaços, por isso, essa pesquisa traz um caráter autopoietico.

Imagem 4: Mestra Aurinda e seu prato



Fonte: arquivo pessoal da autora.

O primeiro contato com Mestra Aurinda foi no início de 2017, em uma imersão cultural organizada pelo grupo cultural *A Corda Samba de Roda*. Passamos um domingo inteiro na casa de Mestra Aurinda. Chegamos (as participantes da imersão cultural) em sua casa pela manhã e saímos ao anoitecer. Ouso dizer que, enquanto pesquisadora e professora atenta, saí, já nesse primeiro encontro, diferente do que cheguei. Mais encantada e mais segura de que muita força educadora, de que uma educação para o feminismo e antirracista se faz presente nas dinâmicas culturais das mulheres de nosso povo, nas movimentações corporais de nosso povo e no conhecimento empoderador. Empoderamento como aliança entre conscientizar-se criticamente e transformar na prática de algo contestador (BERTH, 2019). Esses ensinamentos são compartilhados ao nos apresentar as forças e as movimentações de suas vidas, que perpassam, transpassam e enlaçam a cultura e os corpos. “He he he eu cheguei agora nesse palácio de ouro arrodado de joia”, assim canta o samba de roda e assim me senti ao conhecer Mestra Aurinda e sua casa. Seu lar, que abraça sua casa de candomblé, é de Oxum, da mesma forma como ela, que transmite em sua corporeidade um brilho áurico.

Após essa imersão, fiquei refletindo, enquanto professora e pesquisadora em constante formação, que adentrar os espaços de ensino propondo práticas do campo da arte, da dança, da cultura popular, de expressões afro-brasileiras, do movimento e da linguagem torna-se primordial para uma educação que *rompa os muros escolares*. Faz-se igualmente primordial entender o espaço físico e o espaço do corpo como lugar onde há criações humanas e que, nos alcances e provocações dessas criações, não basta interpretá-las, mas é preciso edificar um compromisso de fazer ensino e dança com uma postura crítica. Mestre Aurinda é uma mulher negra que vive, em seu corpo afrodiaspórico, saberes ancestrais.

O samba de roda, expressão da cultura afro-brasileira, narra, em seus passos e caminhos percorridos na história, sobre um povo que viveu (e ainda vive) séculos de dor, entretanto, na celebração da vida e na incrível capacidade de se refazer (r)existe. Os processos de escravidão do período colonial histórico e colonizador do tempo presente inferem e inserem a dor, seu signo é a dor. “É sobre dor – a dor da fome, a dor do excesso de trabalho, a dor da perda, a dor do isolamento, a dor do exílio – espiritual e física. (HOOKS, 2019b, p. 28). Nossas palavras incorporam discursos de luta, de resistência, mas também de dor (KILOMBA, 2019). A pesquisa que reflete sobre movimentos da cultura afro-brasileira reflete (sobre) modos de lidar com a dor e reflete a força de mulheres que carregaram em si suas dores, de seus companheiros, de seus filhos e das tentativas constantes de apagamento da cultura, da religiosidade e da estética de comunidades negras. Falar sobre as histórias de seus corpos é explorar significados. “Enquanto brasileiros, não podemos negar nossa ascendência negra/indígena, isto é, nossa condição de povo de cor” (RIOS; LIMA, 2020, p. 32).

4.4 “VELHACA NA RUA DO SAMBA”²¹

Música, dança, poesia. O samba é a manifestação símbolo da cultura brasileira. Na Bahia, o samba de roda se relaciona com a culinária, com a religião e com a

²¹ Dona Aurinda (2018). Trecho retirado de palestra concedida em sua casa.

economia. Essa expressão cultural é, desde 2005, tombado como Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Apesar de parecer tão naturalizada a percepção do samba como grande senhor da identidade brasileira, sua candidatura à III Proclamação das Obras-Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade não se deu tão naturalmente.

Em 2004, no chamado da UNESCO para a apresentação de candidaturas por parte dos Estados membros, tínhamos como ministro da cultura o cantor e compositor Gilberto Gil. O ministro apresenta, então, o samba brasileiro como manifestação candidata a compor o hall de expressões do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade. No decorrer do processo, o samba de roda do Recôncavo Baiano vem à frente como o grande candidato, posto que, para a UNESCO, a concepção de patrimônio imaterial deve estar diretamente conectada com as comunidades e/ou grupos étnicos relacionados à manifestação escolhida e que, no processo de globalização contemporânea, percebam-se ameaçadas (SANDRONI, 2010).

Há, ainda assim, controvérsias a respeito desse tipo de visão, no qual uma expressão cultural, bem como aqueles que a fazem existir no cotidiano das comunidades, seja vista com tal fragilidade, prestes a desaparecer. Mesmo diante dessa contestação, pode-se observar que o samba carioca, como conhecido, com sua forte presença nas diversas mídias, com os desfiles das escolas de samba e com a facilidade com que é comercializado, além de embranquecido (há de se mencionar), não se encaixaria nas exigências da UNESCO. Ter o samba de roda como Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade implicaria em uma proposta sólida de salvaguarda desse bem (SANDRONI; SANT'ANNA, 2006). Ou seja, uma proposta que visasse sua proteção, defesa, amparo e propagação. Obviamente, o samba de roda é feito por homens e mulheres que o têm como parte importante e vital de suas histórias. Uma proposta sólida de proteção e amparo do samba como patrimônio é também uma proposta de proteção e amparo aos sambadores e sambadeiras.

O samba agoniza, mas não morre. Reinventa-se, orbitando entre os signos ancestrais da festa e da agonia. Tributário da grande diáspora africana, soube sobreviver à gramática do chicote e da senzala. Nascido no saracoteio dos batuques rurais, adentrou a periferia dos grandes centros urbanos sem pedir licença (NETO, 2017, p. 25).

Não há um momento único e particular para vivência dançada, cantada, corporificada desse patrimônio imaterial. O samba de roda não é uma festa específica e, ainda assim, é a grande festa. Podemos encontrá-lo, ouvi-lo, senti-lo e vivenciá-lo em diversas festas populares na Bahia, como as festas de tradição religiosa, tais quais o Senhor do Bonfim (janeiro), a Festa de Iemanjá (fevereiro), a Festa de Cosme e Damião (setembro), a Festa de Santa Bárbara e a Festa de Nossa Senhora da Conceição da Praia (dezembro), dentre tantas outras festas da riquíssima cultura baiana. Sendo o samba de roda filho do Recôncavo Baiano, na Festa de Nossa Senhora da Boa Morte (agosto), na cidade de Cachoeira, o samba de roda tem seu lugar cativo. Nos terreiros de candomblé baianos, quando há festa de caboclo, o samba de roda se faz, do mesmo modo, presente. Há de se dizer que sua presença após rodas de capoeira compõe o universo estético e o jogo corporal comum a essa expressão, não só integrando o cotidiano das rodas de capoeiras, mas, também, dando vida à prática, *fechando com chave de ouro*.

Não só em calendários festivos se percebe a presença (forte, alegre e poética) do samba de roda. O prazer de sambar, a lida de estar entre os seus e a brincadeira coletiva são motivos suficientes para se fazer uma roda de samba.

O samba de roda do Recôncavo Baiano se instituiu como a primeira expressão cultural de matriz africana no Brasil tombada como Patrimônio Imaterial da Humanidade (SANDRONI; SANT'ANNA, 2006). "Um marco importante num país com histórico de políticas e discursos racistas que procura(va)m omitir, diminuir e/ou embranquecer as participações negras na construção sociocultural, estética e política" (DORING, 2016, p. 16).

Importante dizer que, no século XIX, sobretudo, as expressões da cultura negra no Brasil foram rechaçadas, tidas como causadoras de desordem e sem pudor, chegando a ter sua prática, então, proibida (RYKER, 2010). A capoeira, por exemplo, foi banida no Brasil até 1930. O samba também foi por muito tempo marginalizado²². Conta-se que o sambista João da Baiana, ao andar com seu pandeiro por ruas cariocas, teve diversos problemas com a polícia e que chegou a ser preso mais de uma vez por esse motivo. Sambista era sinônimo de criminoso (NETO, 2017). Assim

²² Tempos depois, em 2017, a história tenta se repetir, com um projeto de lei que buscava criminalizar o funk, prática cultural negra e periférica.

aconteceu também com as religiões de matriz africana, que tiveram imagens de suas divindades, instrumentos e objetos voltados para a realização dos cultos apreendidos pela polícia.

Como sabe-se, a era Vargas teve como um dos princípios norteadores a edificação de uma identidade nacional na qual a cultura brasileira teve papel importante. O futebol, a capoeira e o samba ressoam, nesse período, como práticas representativas do ser brasileiro. Nesse processo de construção de uma identidade nacional, a cultura brasileira, composta por tantas tradições e práticas de matriz afro, vê a ideia de um novo homem surgir. A identificação do brasileiro é tida como a do mestiço. Clarear a pele é fundamental, pois a hegemonia eurocêntrica não se apaga, tampouco a prática branca de determinar as identidades negras (WERNECK, 2007). Temos, nesse período, o início de algo que ainda hoje conhecemos: a aceitação e a valorização de uma cultura negra sem pessoas negras – “Nessa mordaz convivência, reafirmando que, passada a folia, nem tudo era possível. Principalmente, nem toda mestiçagem era tolerada” (ANTONACCI, 2014, p. 118).

Na Bahia, não foi diferente. A baianidade vai se colocando por meio de relações vividas entre artistas e intelectuais baianos com as festas populares e com o candomblé. Entrementes, a aceitação e a reprodução de práticas religiosas, musicais e dançantes da cultura negra não impediram que os corpos negros continuassem sendo repelidos e mal quisto pela elite branca (RIBEIRO, 2016).

Dentre os corpos negros, temos os das mulheres negras, ainda mais marginalizados. Afinal, na relação poder e língua, quando se expressa mulher, entende-se mulher branca. Quando se fala de negro, entende-se o homem negro. O homem branco é tido como universal, homem ou pessoa. Daí a importância em se ratificar mulher negra (KILOMBA, 2019; RIOS; LIMA, 2020).

Ao longo da historiografia e antropologia dos muitos sambas brasileiros, como da afirmação das culturas e identidades negras brasileiras, ao lado de debates e relações raciais conflitantes e permanentes sobre direitos, afirmações, representações e espaços negros, gerenciados e dirigidos por lideranças negras, surgem novas protagonistas no campo cultural, que raramente tiveram voz evidenciada, por serem negras e mulheres! (DORING, 2016, p. 22).

Aurinda, nossa mestra, é uma dessas mulheres negras fundamentais na construção e na manutenção do samba de roda. Nascida em 1936, na Gamboa, em Vera Cruz, na região da Ilha de Itaparica, portanto, geograficamente Recôncavo Baiano, sua história de vida tem muito a nos contar e a nos ensinar. Perdeu a mãe ainda muito menina e (como tantas outras crianças) não conheceu o pai. “Eu conheci meu irmão por pai” (AURINDA, 2018, n.p.)²³.

Ainda menina pequena, foi para Salvador trabalhar em casa de família, no bairro da Mouraria, na “casa de uma branca”. “Eu subia no banco, em um banquinho para poder ou eu botar a panela no fogo ou vigiar, olhar se estava feito. Mas ali era com toda a confiança da patroa” (AURINDA, 2018, n.p.).

Mestra Aurinda contou que não recebia salário, que cuidava de toda a família, incluindo “os filhos da branca e sua mãe”, mas que, naquela época, ela não se importava, pois tinha ali sua liberdade. Ela narra que era bem tratada e que “recebia um dinheirinho para a merenda”, cujo ela guardava em um miaeiro feito de lata de leite em pó. “Arranjava uma lata de leite ninho, isolava a tampa, furava no meio e aí botava, fazia tipo um miaeiro. Botava essa lata debaixo da minha cama (AURINDA, 2018, n.p.)”.

Dos nove anos de idade aos 18, ela morou em Salvador, trabalhando na casa dessa “mulher branca”, assim ela descreve. Mestra Aurinda nos revela que não se importava por não receber salário, apesar de tanto trabalhar, visto que, para ela, era mais importante construir sua liberdade enquanto mulher. Na história de Mestra Aurinda, percebemos o comum que compõe a história de tantas outras meninas negras. Como hooks²⁴ (2019a) avalia, é importante não só escrever sobre histórias de mulheres negras, mas, também, fazer uma análise da experiência da mulher negra. No fio do tempo, gerado pela herança da escravidão, mulheres negras foram obrigadas a trabalhar duro, indistintamente de gênero. Elas realizavam tarefas várias, fosse no plantio ou no trato com a casa e familiares dos escravocratas. A nossa sociedade se construiu a partir da crença de que mulheres negras devem servir. Essa é a herança que carregamos ainda hoje e que colocou, para Mestra Aurinda, o

²³ Mestre Quadrado. Gérson Francisco da Anunciação, nascido em 1925, grande mestre de capoeira e conhecedor potente do samba chula. Faleceu em 2005.

²⁴ A escrita do nome de bell hooks está iniciada com letra minúscula neste artigo afim de respeitar uma construção da própria autora.

trabalho, acrescente-se ainda: infantil, sem remuneração, como legado a ser vivido. Pensando com Angela Davis (2016, p. 41), temos que

As mulheres negras que lutaram contra a escravidão, que tiveram seus corpos marcados por diversas maneiras foram as que transmitiram para suas descendentes do sexo feminino, nominalmente livres, um legado de trabalho duro, perseverança e autossuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência.

Aurinda, mulher negra, sambadeira, mãe de santo, marisqueira, é filha dessa ancestralidade que luta, que trabalha duro, que persevera e resiste. Ciente de que resistir é fundamental e é um ato político, além de um ato de vida imperativo e imperioso diante da opressão que se impõe aos corpos negros, dizer que resistência não pode ser confundida com transformação se faz necessário (hooks, 2019a), pois a resistência é uma necessidade, uma ação para se chegar à transformação. Conhecer sua história, que perpassa, transpassa, internaliza e eterniza o samba de roda é de grande valia na construção de uma compreensão das danças e músicas da cultura brasileira e das performances das mulheres que compõem diretamente essa história. “E na dinamização de suas tradições e modos de ser, empoderando seus corpos como *artifícios* e símbolo ético-estéticos próprios de seus regimes de energia, percebemos contestações ancoradas em corpos cultivados em seus perfis cosmológicos” (ANTONACCI, 2014, p. 134).

Ao voltar a morar na Ilha²⁵, ela mariscava, pegava peixe e siri, além de ser baiana do acarajé. Mestre Aurinda é também mãe de santo, filha de Obaluaê e Oxum, cuida e recebe em sua casa gente dos mais diversos lugares. “Aqui em casa é assim, não vem gente só daqui. Eu recebo aqui gente do Rio, recebo de São Paulo, recebo de Belo Horizonte, recebo dos Estados Unidos. Entendeu?” (AURINDA, 2018, n.p.).

Entendi sim, Mestre Aurinda. Entendi e tenho ciência de que a festa realizada em outubro em sua casa para celebrar seu caboclo²⁶ transborda de gente, o que me faz pensar na seriedade com a qual essa mestra e mãe cuida de sua ancestralidade, no valor que dá às suas heranças. Antonacci (2014, p. 285) coloca que

²⁵ Região da Ilha de Itaparica/BA – aqui falamos especificamente do município de Vera Cruz.

²⁶ Celebração em religiões de matriz africana que cultua entidades ameríndias, saudando, valorizando e respeitando os primeiros habitantes dessas terras.

Em performances, em rítmica e gestualidade de suas realidades cósmicas, transmitindo crenças e imaginários em meio a diversas contestações, fomos apreendendo como os africanos lutaram por sua condição humana, repudiando poderes e ordenamentos senhoriais com que eram obrigados a conviver.

Mestra Aurinda nos ensina, na prática, no seu fazer, a força da ancestralidade africana e afro-brasileira na construção do nosso ser mulher negra. Ancestralidade é como um tear, no qual tempo e espaço entrelaçam seus fios, estimulando e conectando a urdidura da existência, dos que estão aqui e dos que passaram por aqui (SODRÉ, 1998; SANTOS, 2005).

A ancestralidade que Mestra Aurinda carrega e ensina por meio da partilha de seus saberes e da sua história de vida se faz presente e se coloca em seu corpo. Ao tratar da história de uma mulher negra que carrega em si, na sua carne, uma série de saberes ancestrais, dentre eles o samba de roda, entendemos que tais patrimônios carregam em si o sagrado da ancestralidade de nosso povo na diáspora africana. Com esse povo que se moveu (forçadamente) durante o tráfico transatlântico, moveram-se também línguas, tradições, organizações políticas, religiões, músicas e danças.

A ancestralidade, a história de Mestra Aurinda e a sua corporeidade vista no samba podem permitir uma rítmica e um gestual para uma construção feminina que educa e uma construção que educa para o tornar-se/edificar-se um feminino mais livre. Seu amor, alegria e modos de ensinar absolutamente corporal educam a professora, que apresenta e partilha o aprendido a seus alunos e alunas; educam a pesquisadora, que procura novas epistemologias e autorias; educam a mulher, que constrói e reconstrói sua identidade feminista e negra; e formam a dançarina que observa, na ancestralidade, uma unificação e unidade viva e ativa do que é ser corpo. “A linguagem do corpo se torna importante para a educação porque ela explicita, reformula e traz à tona questões que expressam o ser no mundo, sua concretude existencial” (SILVA, 2009, p. 45). Antonacci (2014, p. 265) dialoga com Silva (2009) ao tratar da corporeidade afrodiaspórica dizendo que

Sem normas e prescrições doutrinárias, a vida transcendental de povos africanos de línguas orais se concretiza em experiências, sensações, intuições, emoções de seus próprios corpos e mentes, comunitariamente socializados e educados na equivalência de todos os sentidos; com memória

e inteligência plasticamente esculpidas em gestos, ritmos, rituais, metáforas e jogos mentais, resguardando e atualizando seus cosmos.

O corpo só é corpo pela totalidade que o compõe. Ser corpo é “apropriar-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade” (LE BRETON, 2007, p. 07). O corpo do samba de roda é um corpo alegre, que educa celebrando e festejando. Para Mestra Aurinda, sua história repleta de samba de roda, acompanhada de seu prato, é como uma joia. Exímia tocadora de prato, carrega no corpo inteiro o samba: dos pés que fazem o miudinho até às mãos que tocam o prato. “Como bem sabemos, não foi permitido à pessoa africana escravizada trazer instrumentos musicais em sua travessia, entretanto, foram trazidos em seus corpos referenciais sonoros identitários” (SANTOS, 2020, n.p.). O prato torna-se instrumento nesse contexto histórico da colonização, objeto que é ressignificado e que conta uma história, como segue Santos (2020, n.p.):

Atrela-se ao lugar da ressignificação de uma pretensa carência de um instrumento originário em um novo e estabelecido referencial sonoro – prática própria da diáspora –, e pela localização geográfica interna de uma casa em período colonial, onde as mulheres passavam maior parte do tempo e tinham permanente acesso a esses utensílios: ou seja, a cozinha.

Mestra Aurinda afirma que já participou de incontáveis rodas de samba que duravam a noite toda. Uma louvação à memória do povo negro no Brasil, que se dá, novamente, no corpo. Como nos revela a letra do samba de roda, em toda sua cadência “meu pandeiro furou, meu pandeiro furou na beirada, sambo até de madrugada!”.

“Rodava e movimentava o samba todo?”, pergunto. Ela, com uma interjeição símbolo da baianidade, afirmou: “Oxeee!” (AURINDA, 2018, n.p.). Na sonoridade e oralidade baiana, o *oxe* responde muito bem. Nas nuances da linguagem seu *oxeee* foi acompanhado de um levantar de sobranceiras unido a um movimento de abertura de braços que podemos traduzir na locução *com certeza* ou *não tenha dúvidas*. Ainda na esteira de Le Breton (2007), é nesse agregar de gestos e palavras transformados no mover-se no tempo e espaço que significamos a nossa existência.

No samba, Mestre Aurinda dança, canta e toca prato-e-faca. Dona de um conhecimento aguçado, toca o prato-e-faca com muito apuro. O diálogo entre seu corpo dançante, que toca o prato e a faca, representa uma bagagem cultural dos saberes afrodiaspóricos. As experiências vividas e ensinadas por Mestre Aurinda ultrapassam a visão normativa de um corpo feminino sedutor e sensual, que nos permite visualizar e “compreender essa criação musical, enquanto decisão estética e política, que fala pelo coletivo, preservando suas heranças e sabedorias, mas que continua sendo acolhedora pelas diferenças singulares [...] (DORING, 2016, p. 26)”.

Mestre Aurinda toca prato-e-faca há muito tempo e ainda hoje não se cansa de criar. Absolutamente inventiva e cheia de energia, está sempre com muita disposição para as vivências da cultura afro-brasileira, ou seja, de seu próprio povo. Há pouco tempo começou a participar da capoeira, não jogando, mas compondo musicalmente com seu prato-e-faca.

[...] podem jogar uma capoeira que eu corro dentro. Mas não para jogar, eu corro para bater com a base, que eu participo da capoeira agora. Que eu inventei ah... descobri que o meu prato também é dono da capoeira. É, meu prato. E aí eu acompanho o berimbau seja de quem for. No prato, acompanho mesmo e dou testa, porque o som do berimbau eu vou pegar no meu prato. E aí eu vou embora, né? Até agora tá dando tudo certo, porque eu toco aqui no quilombo, é um lugar que chama Tereré, então é próximo desse salão da capoeira. E o prato, a faca quebra tudo. Aí, quando termina a capoeira, aí aquele abraço, aquele abraço (cantando), de todo mundo. Por que que a senhora inventou isso? Quem ensinou a senhora? Não há ideia né, não foi ninguém que mandou eu fazer, não foi mandado e nem a explicação de ninguém, foi meu mesmo, porque existe a capoeira e meu prato acompanhando não pode? Pois eu vou testar e aí eu testei e deu certo, agora, quando tem capoeira lá na Paraguaçu, eu estou dentro. Eu toco prato junto com aqueles homens todos. Aí você diz assim “tem medo não?”. Não. Onde os homens forem eu vou (AURINDA, 2018, n.p.).

Nossos corpos nos pertencem muito menos do que acreditamos. Eles são tomados pela ideologia, pelo mercado, pelas relações de poder. O corpo feminino, formatado pelo patriarcado e pela colonização ocidental, sofre ainda mais normatizações dentro de uma lógica que se funda na culpa, no medo, no ensinamento de que devemos ser recatadas e silenciosas.

No caso da mulheridade negra, a desvalorização é ainda maior e visa degradar toda atividade e expressividade feita por essas mulheres (hooks, 2019b). Mestre

Aurinda nos ensina que não se rende à normativa. Ela vai de acordo com a letra do samba de roda: “eu não tenho medo de andar no mar”. Cria, questiona, coloca-se, *dá testa* e, onde os homens podem ir e o que eles podem fazer, ela também pode ir e também vai fazer. Já de início, ela nos conta que, quando ia para as rodas e estavam cheia de homens tocando, ela entrava assim mesmo. Como? “Na cara e na coragem, que nenhum ia me botar para fora” (AURINDA, 2018, n.p.). Na práxis do viver, Mestreira Aurinda se constrói e constrói um legado educativo. Ela vive *do e no movimento* e esse movimento não deve ser interpretado mecanicamente, mas como impulso, vitalidade criadora, energia. Ela, ao partilhar sua história na oralidade e prática corporal, ao nos ensinar o samba e ao nos ensinar tocar o prato-e-faca, está educando – educação como processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade (SILVA, 2009) e uma ou muitas formas de torna-se mulher.

Em um dos encontros em sua casa durante a disciplina ACCS, ela ensina com maestria e perseverança como se toca o prato-e-faca. Enquanto entra na roda dançando, tocando o prato com a faca e cantando, os pés parecem flutuar horizontalmente pelo chão de cimento batido, fazendo a marcação do tempo musical. No quadril, um requebrado sutil. Os ombros carregam uma irreverência de rainha e, enquanto isso, a cabeça inclinada diagonalmente nos convida a bater palma e a responder o coro. Tudo isso acontece enquanto canta e toca. Sempre que se apresenta em roda de samba, ela está trajada com roupas de baiana. “Me sinto mais composta” (AURINDA, 2018, n.p.), elucida-nos. O traje de baiana carrega um símbolo identitário da mulher negra ligada às expressões da cultura afro-brasileira. No fio do tempo, a luta de grupos étnicos africanos pela manutenção e pela preservação de suas memórias também se manifestam no vestuário (ARGOLO, 2019).

Durante esse encontro da disciplina, ela, ao pausar, mostra para uma integrante do grupo de pesquisa HCEL que participava da disciplina como funciona o toque do prato-e-faca. Após mostrar como se faz, em um processo pedagógico, ela passa para a participante o prato-e-faca, incentivando-a a tocar. Essa, por sua vez, tenta, mas não consegue de primeira. Não é nada simplório produzir musicalidade tocando um prato e uma faca. A participante logo diz para Mestreira Aurinda: “Muito difícil”.

Aurinda, Mestreira e com uma prática de formadora e educadora, prontamente responde: “Mas, aprende!”. “Levo jeito?”, questiona a estudante. “Leva! Só tem que

ter calma”, responde Mestra Aurinda. Dentro das discussões pedagógicas muito se fala sobre o interesse e a motivação no ato de aprender. Segundo os ensinamentos de Mestra Aurinda, “é preciso ter interesse. Quando se quer tocar é preciso ter interesse em aprender [...] eu mesma tenho que ter interesse em tocar mais do que já toco” (AURINDA, 2018, n.p.). Apoiando-nos em Freire (1994), entendemos que Mestra Aurinda ensina dialogando horizontalmente com aquele que busca aprender. Ela afetivamente escuta a estudante que quer aprender a tocar o prato-e-faca.

[...] nenhuma maneira mais eficaz de respeitar o educando do que acatar o seu conhecimento de experiência feito com o objetivo de ir mais além dele. Trabalhar no sentido de criar, com os educandos, um clima de confiança em que a segurança possa existir é absolutamente favorável ao processo de aprendizagem (FREIRE, 1994, p.164).

Esse afetivo ato resulta em uma práxis educativa que tem como foco o ser em ação, o construir conjuntamente, o questionar para aprender e, então, apreender. Mestra Aurinda ensina com um sorriso suave no rosto. Um sorriso pertencente a quem conhece minuciosamente as características cênicas e musicais do samba, do dançar e do tocar prato-e-faca. Um sorriso de quem sabe que são poucas mulheres que detêm o saber do toque do prato-e-faca. Suave é também sua dança. A calma presente no corpo de Aurinda ao correr a roda²⁷ nos ensina que o samba de roda se faz no miudinho. É na suavidade que a mestra ensina e mostra o samba. Como afirma Dona Zelita, sambadeira de Saubara, em entrevista com Katharina Doring (2016, p. 27) “O samba é o pé no chão, não é como esse povo samba [...]”. Assim, aprendemos, que é no corpo inteiro que Mestra Aurinda nos ensina sobre o samba. Devagarzinho, no miudinho. É na delicadeza do mover dos pés, pés estes firmes no chão, do balançar do quadril e da umbigada que se faz a relação ensino-aprendizagem de passos do samba. É na roda, composta pelo corpo de todos os participantes, que tais ensinamentos são partilhados e celebrados – partilha no tempo presente dos conhecimentos construídos historicamente no dançar, no tocar, no cantar e na celebração da vida dos ancestrais que abriram os caminhos para os que hoje são mestres e mestras e para aqueles que se permitem aprender.

²⁷ *Correr a roda* se caracteriza por um sambar devagarzinho, junto aos músicos, antes de se dirigir ao centro da roda de samba.

Essas expressões são os portais para se entender um passado, de uma maneira nem um pouco cartesiana, nem um pouco racionalista, nem um pouco determinista ou positivista, porque elas possuem natureza especial, elas são um híbrido de resistência e arte. A memória não se revela apenas pela língua, pela palavra, pelos livros. Ela se revela também pela estética (AMOROSO, 2009, p. 51).

Ela também nos revela e reflete sobre a importância do dançar e do prato-e-faca em sua vida e dos cuidados necessários ao levá-los em suas andanças além da Ilha, o que nos permite refletir que tais cuidados são parte de uma sociedade longamente racista, na qual o samba, *coisa de preto*, já foi vilão, como já situamos neste texto. Na narrativa partilhada, ela coloca:

– Meu prato é um ganha pão, não tem dinheiro para ele, não tem. Deixa eu ver uma coisa, vou te mostrar e se eu achar ele eu trago para você ver. Lá no São Paulo, porque foram tantos grupos, tantos grupo para eu ensinar a tocar prato, que eu gastei sexta e sábado, eu gastei dois pratos. Eu levei ele e a faca para o Pelourinho²⁸ agora também.

– Eu vi (respondo)

– Você viu?

– E estava até toda encapadinha a faca assim, estava toda encapada, protegida (digo eu).

– Uhum, exato, porque senão eu vou presa (risos). Se eu levar a faca sem o *migué*, né? Aí o pessoal diz assim: “aquela coroa ali, a preta, tá maluca. Sai de baixo, pega ela porque ela vai matar alguém, né?” E aí tem que ir super escondidinho, só abrir no lugar, assim que terminar ele, a gente, eu tenho que ficar na expectativa que por acabar o samba eu não posso deixar a faca a *migué*, depois, porque eu só toco de faca e se a polícia me proibir? Como é que eu vou tocar né?

O prato e a faca são objetos biográficos, envelhecem com ela e se incorporam à sua vida. Quanto mais usado, mais expressivo se torna (BOSI, 2003). Os objetos, quanto mais ligados ao cotidiano, mais são significativos e repletos de importância e de longevidade. O prato de Mestra Aurinda, que já perdeu o esmalte branco que o cobria, a faca, que já não tem tanta afiação, são objetos biográficos, que se

²⁸ Aqui Mestra Aurinda se referia a um encontro de Mestras e Mestres do Samba de Roda que aconteceu em 2018 no Pelourinho, bairro da cidade de Salvador.

incorporam ao seu corpo e envelhecem com ela. “As coisas que envelhecem conosco nos dão a pacífica sensação de continuidade” (BOSI, 2003, p. 26).

Na sua crença, ela carrega sua proteção. *Mandingueira*, ela faz um preparado, que, por me ter confiado e revelado os ingredientes, não traremos aqui para a escrita. Fica presente, portanto, na memória, na transmissão oral e na confiança partilhada. Afinal, como temos apontado aqui, na educação comunicada por meio de sua história de vida, uma aprendizagem importante, que fica coadunando com Bosi (2003), é que dar a palavra para alguém deve carregar muito mais do que a curiosidade científica, em especial, quando se trata de um artigo que tematiza a vida de uma mulher negra, a cultura afro-brasileira, o samba e a sua importância histórica e as possibilidades educativas que se constroem nessa aproximação.

[...] Isso aqui é quando eu vou pra... pra... quando eu vou para o Pelourinho, quando eu vou para Santo Amaro. Aqui, quando eu salvo, eu estou procurando a minha defesa e a de quem está comigo, então eu faço um bocado e levo para despachar na estrada. Eu preparo isso aqui para me defender na pista. Porque eu sempre que fui inteligente e aí o que eu via fazer na rua eu ia fazer, eu ia inventar fazer, né? E aí eu fazia mesmo, “será que tá certo? Será que tá errado?”. Para mim mesmo eu perguntava se ali estava certo ou estava errado. Aí eu fazia assim, ah... se estiver errado é meu, e se estiver certo é meu, mas eu fazia.

Ela presenteia com um pouco do preparado e ensina como usar. Na sequência, traduz ensinamentos feministas advindos de sua memória. Sua memória faz assim uma mediação entre a minha geração, a dela e a de “testemunhas do passado” (BOSI, 2003, p. 15).

Você vai usar de outro jeito. Com esse aqui, você abre o seu caminho. Daqui, hoje, você levou um pouco de... um pouco de raciocínio. É que não pode... tem um dizer assim, dos antigos: o que é do homem o bicho não come, então você leva a sério nessa palavra né. Mulher tem que ser livre. Eu acho. Às vezes eu amanheço quieta, mas sai de baixo, não vem que não tem. Tem que ter resignação, tem que aproveitar nossos dias e deixar a onda passar. Eu, quando não quis mais o meu marido, eu disse a ele: “não vou mais morar com você”, em um dia de hoje, segunda-feira, dia do meu santo, quem é que aguenta comigo no dia de hoje?²⁹ Pra se distrair vai correr atrás do interesse, dos seus estudos, das suas coisas que você tem que providenciar. A mente ficar clara, limpa, no bom sentido.

²⁹ Segunda-feira dia destinado a Obaluaê nas religiões de matriz africana.

Mestra Aurinda estimula, assim, o conhecimento. Ela sabe de suas habilidades, valoriza sua trajetória e sua história e possui um entendimento de sua posição social. À luz de Sodré (1998), o corpo do samba é o mesmo corpo violentado pela escravatura e reprimido culturalmente na história do Brasil. Que corpo é este? O corpo negro. “Cantar, dançar, entrar no ritmo, é como ouvir os batimentos do próprio coração [sic]” (SODRÉ, 1988, p. 23).

Mestra Aurinda ensina que é participando que se aprende. Aprende-se, inclusive, que, para ser sambadeira, pede-se uma construção corporal e cultural, em que a experiência dá sentido à vivência. É a vivência construída no cotidiano – ao longo de sua história – que ensina o coração a bater *no tempo e (com)passo certos*. Esses sentidos são capazes de desmantelar a alienação construída sobre os corpos e cultura negros e as identificações (re)construídas permitem o desenvolvimento de uma autoimagem positiva, como pontua Kilomba (2019), fundamental para romper com o modelo de sistema educacional que é usado como aparelhamento de controle e de discriminação cultural e que impede que educandos e educandas brasileiros, de todos os níveis de ensino, tenham acesso a memórias africanas e afro-brasileiras.

Nos ensinamentos de Mestra Aurinda, refletimos, como diz Berth (2019), sobre um despertar de potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas do sistema de dominação machista e racista, estratégias que são potencializadoras para a construção de uma educação sapeca e que considere o lugar de transgressão da arte e que são, portanto, arteiras.

4.5 ADEUS QUE EU JÁ VOU ME EMBORA³⁰

Como nos canta o samba *Dona da casa me dá licença/Me dê seu salão para vadiar*. Mestra Aurinda abriu o salão de sua casa/de seu axé³¹ para nos receber.

³⁰ Letra de samba de roda.

³¹ Axé é um termo em iorubá que se traduz como *energia, força*. Em Salvador, é utilizado também para se referir ao terreiro de candomblé.

Nessas andanças de Salvador para a Ilha, muito foi partilhado e muito se foi revisitado. Dentre os ensinamentos, o entendimento de que o processo ensino-aprendizagem se dá assim: com partilha. Dentre o revisitado: a necessidade de reconhecer um tempo mais calmo, *miudinho*, um tempo presente no qual a educação e a construção da mulheridade vá se erigindo como forma de humanidade. No samba, Mestra Aurinda nos mostra que a corporeidade é a senhora que conduz a aprendizagem. “Tem que ter calma e interesse” (AURINDA, 2018, n.p.), assim ela nos diz. Importante compreender que o corpo que ensina no movimento e na oralidade sobre o samba de roda, patrimônio imaterial da humanidade, é o corpo de uma mulher negra. A história de ausência paterna, de trabalho braçal, de trabalho doméstico na casa de uma família branca e de ausência de estudo formal compõe as experiências somáticas de Mestra Aurinda e reflete na individualidade um longo traço do comum na existência de tantas mulheres negras e de tantas sambadeiras.

Mestra Aurinda nos ensina que não se leva desaforo para casa. Afinal, onde um homem pode ir, ela também pode. Podemos apre(e)nder com ela que o corpo é o lugar no qual a comunicação e a formação se estabelecem. No samba, a alegria faz moradia, bem como, por meio dos movimentos e passos, toda uma ancestralidade é relembada e exaltada. Na oralidade, Mestra Aurinda escreve o que ela aprendeu longe dos muros da universidade.

Na medida que ela partilhou comigo sua história, eu pude e posso estabelecer conexões com o que construí e vivenciei no meu corpo, com forte direção para a construção de uma historiografia do corpo negro feminino mais forte, mais potente, mais liberto e capaz de ser levada para o espaço e tempo escolar. Mediar uma educação que fortaleça as mulheres e suas histórias é o que pretendemos e buscamos enraizar no concreto do educar a partir da partilha e da história do samba de roda e de saberes e movimentos afrodiaspóricos encarnados no passado e presente vividos por Dona Aurinda. Movimentos sagrados projetados nos modos de vida, que, na afetividade, afeta para pensar, viver e criar práticas de pesquisa, de educação antirracistas e de compreensão do feminino.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, R. R. B. de. **O samba de roda na gira do patrimônio**. 2010. 308f. Tese (Doutorado em Antropologia social) –, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- AMOROSO, D. M. **Levanta, mulher, e corre a roda**: dança, estética e diversidade no samba de roda de São Félix e Cachoeira. 2009. 237f. Tese (Doutorado em Artes cênicas) –, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 229-236, 1. semestre, 2000.
- ANTONACCI, M. A. **Memórias ancoradas em corpos negros**. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2014.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.
- ARGOLO, I. C. S. A Cor do Traje da Baiana e suas Leituras Contemporâneas. **Moda Palavra**, Florianópolis, v. 12, n. 26, p. 37-67, out./dez. 2019.
- BERTH. J. **Empoderamento**, São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Atêlie Editorial, 2003.
- COLLINS, P, H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.
- DAVIS, A. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DORING, K. **A cartilha do samba chula**. Salvador: Pinauna, 2016.
- ESPINALT, E. E. Las historias de vida como herramienta para el empoderamiento. *In*: SILVESTRE, M. *et al.* **El empoderamiento de las mujeres como estrategia de intervención social**. Universidad de Deusto: Espanha, 2014. p. 27-38.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.
- EVARISTO, C. **Escrevivência**. Itaú cultural, 2016. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia>. Acesso em: 7 maio 2021.
- GOELLNER, S. **Bela, Maternal e Feminina**: Imagens da Mulher na Revista Educação Physica. Ijuí: Unijuí, 2003.

GUIMARÃES, J. R. K. **Crimes passionais**: as teses defensivas de legítima defesa da honra e homicídio privilegiado pela violenta emoção no tribunal do júri. Disponível em: <http://jus.com.br>. Acesso em: 10 maio 2020.

HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher?**: Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.

HOOKS, B. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra, São Paulo: Elefante, 2019b.

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

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIPOVETSKY, G. **A Terceira mulher**: permanência e revolução do feminino. São Paulo: Cia das letras, 1997.

MOREIRA, M. A. A epistemologia de Maturana. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 10, n. 3, p. 597-606, 2004.

MURIBECA, M. M. M. Da problemática sedução da histeria à enigmática sedução do feminino. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 39, p. 67-80, jul. 2013.

NADER, M. B. **Mulher**: do destino biológico ao destino social. Vitória: Edufes, 1997.

NETO, L. **Uma história do samba**: as origens. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS, M. D. Reflexões sobre o processo histórico-discursivo do uso da legítima defesa da honra no Brasil e a construção das mulheres. **Estudos Feministas**, Florianópolis, a. 20, n. 344, jan./abr. 2012.

RIBEIRO, J. Clementina cadê você?: A construção de espaço de pertença na escuta de Clementina de Jesus. *In*: SANTANA, M. **As bambas do samba**: mulher e poder na roda. Salvador: Edufba, 2016. p. 97-116.

RIOS, F.; LIMA, M. **Léliza Gozalez**: Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ROLLING STONES. **Dossiê**: o samba de roda e o prato-e-faca, 2020. Disponível em: rollingstone.uol.com.br. Acesso em: 16 nov. 2020.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. F. Ancestralidade e convivência no processo identitário: A dor do espinho e a arte na paixão entre Karabá e Kiriku. *In*: SECAD. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação, 2005.

SILVA, M. C. de P. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, P. P. **Estudei a vida e a vida ofereceu-me o ensino**: trajetórias identitárias de uma professora-pesquisadora que ensina Ciências. 2017. 133f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) –, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador/Feira de Santana, 2017.

SANDRONI, C. Samba de roda patrimônio imaterial da humanidade. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 373-388, 2010.

SANDRONI, C; SANT'ANNA, M. **Samba de roda do Recôncavo baiano**: dossiê IPHAN. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2006.

SANTANA, M. **As bambas do samba**: mulher e poder na roda. Salvador: Edufba 2016.

SODRÉ, M. **Samba o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

WERNECK, J. P. **O samba segundo as ialodês**: mulheres negras e a cultura midiática. 2007. 318f. Tese (Doutorado em comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CAPÍTULO 5 – OYÁ DANÇA NA TERRA: narrativas corporais de mulher e sua ancestralidade

*Sopra o vento, Mãe
Vendaval de Axé
O tempo que tange o movimento, Oyá
lansã, epa hey!
(Serena Assumpção)*

Resumo: propomo-nos a analisar os saberes movimentados por Ana Rita Ribeiro Gonçalves, iyalorixá de um terreiro de candomblé em Salvador, Bahia, com foco nas danças dos Orixás. Traremos, na esteira de Espinalt (2014), a história de vida da iyalorixá e suas escrituras de mulher negra (EVARISTO, 2009), dançadas aos ventos de Oyá, divindade feminina que rege seus caminhos e seu corpo afrodiaspórico. Nos passos metodológicos, realizamos uma entrevista com Mãe Rita e participamos de festas religiosas na Organização Cultural e Religiosa 16 de novembro Ilê Axé Opô Oyá Pada, terreiro no qual ela exerce suas funções de sacerdotisa, e de celebrações no terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, onde ela inicia sua vida no candomblé. Entendemos que a cultura, a estética e a expressão dos rituais da religião têm, no ritmo cantado, tocado e dançado, uma complexidade dialógica que pode ser campo para a elaboração de uma formação antirracista e antimachista, que pode compor os currículos de espaços formais de educação, mas não somente esses.

Palavras-chave: Mulher; Corpo; Dança dos Orixás; Ancestralidade.

OYÁ DANCES ON EARTH: corporal female narratives and its ancestry

Abstract: We aim to analyze the knowledge moved by Ana Rita Ribeiro Gonçalves, iyalorixá from a Candomblé house, also known as terreiro, in Salvador, Bahia, focusing on the dances of the Orishas. In the wake of Espinalt (2014), we bring the life story of the iyalorixá and writings of a black woman (EVARISTO, 2009), danced under the winds of Oyá, a female deity who rules her paths and her aphrodisiac body. In the methodological steps, we conducted an interview with Mother Rita and participated in religious festivals at the Cultural and Religious Organization November 16 Ilê Axé Opô Oyá Pada, terreiro in which she exercises her functions as priestess, also in celebrations at the terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, where she started her life in candomblé. We understand that the culture, aesthetics and expression of religious rituals have, in the sung, played and danced rhythm, a dialogical complexity that can be a field for the elaboration of an anti-racist and anti-chauvinism formation, which can be part of the curricula of formal spaces of education, but not just these.

Keywords: Woman; Body; Orishas' dance; Ancestry.

OYÁ DANSE SUR TERRE: les récits corporels des femmes et leur ascendance

Résumé: Nous proposons d'analyser les connaissances transmises par Ana Rita Ribeiro Gonçalves, iyalorixá d'un terreiro candomblé à Salvador, Bahia, en nous concentrant sur les danses Orixá. Nous apporterons, dans le sillage d'Espinalt (2014), l'histoire de vie de la iyalorixá et ses écrits de femmes noires (EVARISTO, 2009), dansés aux vents d'Oyá, divinité féminine qui régit ses chemins et son corps afrodiasporique. Dans les étapes méthodologiques, nous avons réalisé un entretien avec Mãe Rita et participé aux festivités religieuses de l'organisation culturelle et religieuse 16 de Novembro Ilê Axé Opô Oyá Pada, le terreiro où elle exerce ses fonctions de prêtresse, et aux célébrations du terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, où elle commence sa vie dans le candomblé. Nous comprenons que la culture, l'esthétique et l'expression des rituels de la religion ont, dans le rythme chanté, joué et dansé, une complexité dialogique qui peut être un champ pour l'élaboration d'une éducation antiraciste et anti-machiste, qui peut composer les curricula des espaces éducatifs formels, mais pas seulement ceux-ci.

Mots-clés : Femme ; Corps ; Danse des Orixás ; Ancestration.

5.1 SOPROS INICIAIS

As danças afro-brasileiras compõem uma enormidade e variedade de movimentos, passos e sotaques. Na formação cultural brasileira, essas danças contam e compõem histórias, histórias de homens e mulheres advindos de distintos lugares do continente africano para servirem obrigatoriamente durante a colonização geográfica, econômica, cultural, espiritual e corporal imposta pela Europa ao longo da modernização. Esse fato é ilustrado pela estimativa de que, no Brasil, mais de quatro milhões de africanos tenham sido escravizados entre os séculos XVI e XIX (RIOS, LIMA, 2020). Sobre isso, Brandão (1989) destaca que os africanos, ao chegarem no Brasil, perdiam seus nomes originais e eram rebatizados com nomes brancos-europeus, o que simbolizava a primeira imposição de uma nova cultura assim que seus pés tocavam essas terras.

No longo e cruel processo colonizador e escravocrata, tentou-se apagar todas as referências que os homens e mulheres africanos escravizados tinham de suas próprias identidades, a começar pelo nome, passando pela língua, pelas crenças religiosas, pela separação das famílias e, em todas essas situações, tocando

diretamente o corpo. Ao longo da colonização, algumas culturas foram sendo valorizadas em detrimento de outras. A religiosidade católica foi imposta aos africanos que para cá eram trazidos à força, como também para os povos originários que aqui habitavam e, assim como os africanos, possuíam seus códigos, linguagens e tecnologias próprios.

Esses corpos, que muito sofreram, também resistiram. Como aponta Sueli Carneiro (2020), o objetivo sempre foi o de matar esses povos negros africanos e afro-brasileiros, porém, os colonizadores não contavam com a imensa e constante capacidade dos corpos negros de existir, resistir e se refazer. Algumas das mais potentes expressões nutrizas e formadoras desses homens e mulheres foram/são a religiosidade afro-brasileira e a cultura corporal presente nessa religiosidade. Dentre elas, destacam-se o candomblé e as danças dos Orixás.

Neste texto, buscamos refletir sobre como a religiosidade afro-brasileira, em específico o candomblé de rito nagô, produz uma compreensão historicamente decolonial sobre o corpo. Para tal, tomamos como referência as narrativas e os saberes de Ana Rita Ribeiro Gonçalves, Mãe Rita, iyalorixá³² da Organização Cultural e Religiosa 16 de novembro Ilê Axé Opô Oyá Pada, situada na cidade de Salvador. Nos utilizamos de Espinalt (2014) para nos aproximarmos da história de vida temática enquanto ferramenta empoderadora e da epistemologia feminista negra de Collins (2019) que, na contramão das ferramentas modernas e eurocentradas, produz teorias e metodologias forasteiras e periféricas voltadas para a interseccionalidade, mostrando mulheres negras não mais como corpos objetificados, mas como criadoras e detentoras de conhecimento.

Os saberes de Mãe Rita, movimentados neste artigo, giram em torno do candomblé enquanto produção cultural dos povos afro-brasileiros, com foco nas danças dos Orixás, prática corporal fundante da cosmovisão africana. Traremos, na esteira de Conceição Evaristo (2009), escrituras de Mãe Rita dançadas aos ventos de Oyá, divindade que rege seus caminhos e seu corpo afrodiaspórico. Para tal, fizemos uma entrevista com a iyalorixá mãe Rita e, anteriormente à entrevista, uma aproximação com a cultura religiosa do candomblé, vivenciando festas/celebrações religiosas tanto no Ilê Axé Opô Oya Padá quanto no Ilê Axé Opô

³² Sacerdotisa de um terreiro, conhecida também como mãe de santo.

Afonjá, um dos terreiros pioneiros no Brasil, onde Mãe Rita possui o cargo de iyabassê, a grande responsável pela preparação dos alimentos sagrados.

Theodoro (2008) aponta que, na diáspora africana, a religiosidade corroborou para a manutenção da integridade da população negra diante das crueldades vividas pela colonização moderna e também pela colonização contemporânea. Lara (2008) cita a umbanda, a quimbanda e o candomblé como as principais religiões afro-brasileiras ao passo que o referido autor aborda a variedade religiosa de origem africana no Brasil, afinal, temos uma diversidade conhecida como candomblé, xangô, tambor de Minas, macumba e batuque.

O culto nagô, implantado pelos iorubás e seus descendentes originários de uma região compreendida basicamente pelo sudoeste e a região central da atual Nigéria; o culto jeje, trazido pelos fon ou mina de outras partes da costa ocidental africana (região de Benim/Daomé, Costa do Marfim e Gana); e os cultos de procedência banta, da África central e meridional (região de Angola, Gabão, Zaire), como candomblé congo, candomblé angola, omelokô, candomblé de caboclo, umbanda, jarê e outros (THEODORO, 2008, p. 77).

Do ponto de vista cultural, o branqueamento se faz presente, buscando apresentar uma superioridade europeia em detrimento da histórica contribuição africana à construção da herança sociocultural brasileira (RIOS; LIMA, 2020).

Nesse contexto histórico em que uma cultura é valorizada em prol de outra, as expressões culturais da diáspora africana vão se tornando objetos de luta, pois são fundamentais para a defesa das expressões corporais, memórias e histórias dos povos africanos e afro-brasileiros. Por sua vez, o candomblé nagô se constitui nos espaços conhecidos como roças ou terreiros. “O terreiro implica a persistência de uma forma cultural, mas com elementos reformulados e transformados ao longo do processo histórico do grupo, além de ser uma resistência a ideologia dominante” (THEODORO, 2008, p. 66).

Durante o projeto escravagista, foi permitido, por parte dos senhores escravocratas, a prática dos batuques³³ – nome generalista (racista) para designar as diferentes expressões musicais e dançantes advindas de distintas regiões e culturas

³³ Atualmente, batuque é a denominação de uma vertente específica da religiosidade de matriz africana, tal qual candomblé e umbanda.

africanas. Ainda segundo Theodoro (2008), os senhores permitiam as práticas do que simplificavam como batuque por acreditarem ser *coisa de preto*, práticas inocentes e que poderiam até estimular rivalidades entre diferentes nações que juntas coabitavam. Não obstante, foi na vivência de danças e músicas africanas e, posteriormente, afro-brasileiras que o sentimento de comunidade e a elaboração de possibilidades de libertação foram sendo construídos.

O dançar, o cantar e o batucar/tocar compõem a experiência religiosa e cultural no candomblé. A liturgia nagô muito difere da liturgia cristã, posto que, na primeira, o corpo é território fundamental para a conexão e para a expressão geradora de energia, de axé. Na história do cristianismo, o corpo é lugar de pecado. Como colocado por Le Breton (2003, p. 14), o corpo, na história do ocidente, é entendido como o lugar da morte, do aprisionamento da alma. “A alma caiu no corpo (ensomatose) onde se perde. A carne do homem é a parte maldita sujeita ao envelhecimento, à morte, à doença”.

No candomblé nagô, os Orixás (as divindades) se comunicam com seus filhos de diferentes formas, os *altares vivos* (THEODORO, 2008) são uma delas. Os altares vivos são os corpos que têm o privilégio de receber a manifestação do Orixá aqui no aiyê³⁴.

Ana Rita Ribeiro Gonçalves é um desses corpos-altares. Conhecida pelos seus filhos e filhas de santo, pela comunidade de terreiro e pelos moradores do bairro de San Martin, em Salvador/Bahia, como Mãe Rita, ela é mãe, mestra guardiã e corpo-templo de expressões vivas da cultura afro-brasileira. Mãe Rita é nascida na Ilha de Itaparica, como aponta Lopez (2009), a maior ilha marítima do Brasil e que se constituiu como terra fértil da cultura popular afro-brasileira. Mãe Rita nasce e dá seguimento a uma ancestralidade nesse território onde o samba de roda, a capoeira e diversos terreiros de candomblé se (re)criam.

Eu sou da Ilha. Eu nasci na ilha de Itaparica e nasci pro Orixá no Ilê Axé Opô Afonjá por mãe Stella em 2001 (dois mil e um), né? Eu tenho cinquenta anos de idade biológica e tenho vinte anos de idade de Orixá. Já sou uma adulta (risos). Nos dois aspectos (risos) (MÃE RITA, 2021, n.p.).

³⁴ Aiyê pode ser traduzido como *Terra*.

Mãe Rita é um corpo-força-vibrante. É mulher preta, alta, forte, presença marcante e dona de uma gargalhada e de um sorriso ra(d)ioso, assim como seu Orixá Oyá, conhecida como Iansã. A mitologia yorubá nos ensina que os Orixás são forças da natureza, são também ancestrais que foram divinizados, homens e mulheres extraordinários que viveram em África na região compreendida hoje como sudoeste e região central da Nigéria, além de uma parte do Benim (THEODORO, 2008; MARCOS, 2016). Segundo Marcos (2016), a adoração a Oyá no continente africano se destaca em cidades como Oyo, Kossô, Irá, Ifé e Ketu, que hoje se localizam na Nigéria e atual Benim.

Oyá é o Orixá dos grandes movimentos e das várias formas, formas estas que representam seu domínio sobre vários elementos da natureza. A sua essência é a liberdade inclinada à constante transformação. E apesar de ser essencialmente aérea, e de dominar o tempo atmosférico, Oyá é uma das poucas divindades africanas conhecidas por nós que se faz presente em todos os elementos primordiais do planeta (MARCOS, 2016, p. 29).

Mãe Rita nos traz ensinamentos que corroboram com a afirmação de Marcos (2016) e nos acrescenta alguns detalhes.

Oyá é depois de Exu o único Orixá que traz os quatro elementos da natureza, né? Fogo, ar, água e a terra, o movimento que ela faz é comandando os ventos e ainda na simbologia que afasta o Egum, os Eguns. Oyá é que é a mãe, a rainha dos espíritos, eu vou falar outra história aqui que é importante, que nós do candomblé a gente diz que Oyá é a dona dos cemitérios, não é não, a dona dos cemitérios é Ewá. Oyá ela fica com a parte viva do morto, que é o espírito. E aí cada Orixá fica com a sua parte, Ewá é que comanda o cemitério de um modo geral, Omolu fica com os ossos, Nanã fica com a carne, porque vira lama, e, quando seca, a gente vai voltar de onde nós viemos, do pó, né? Do pó nós viemos e para o pó voltaremos. E Oyá fica com a parte viva, ela leva o espírito para o devido lugar (MÃE RITA, 2021, n.p.).

Como podemos observar, Oyá ou Iansã é um Orixá feminino. Oyá é uma divindade que encarna a corporeidade de uma mulher africana. Na contramão da religiosidade judaico-cristã, o candomblé cultua divindades femininas, pois, na cultura jeje-nagô, o corpo feminino é representação de poder. Dentre as divindades femininas cultuadas no Brasil, temos Nanã, Ewá, Obá, Iemanjá, Oxum e Oyá. Todas elas e cada uma delas incorporam a potência feminina, energia sagrada e que se comunica com

o Aiyê por meio da dança. A dança, no candomblé, é sacramento. Sagrados, os movimentos dos Orixás, encarnados nos corpos-templos, contam histórias, mostram os domínios dos Orixás, suas vitórias, suas fraquezas e suas vibrações.

5.2 CORPOS QUE TRANSCENDEM: OS ORIXÁS DANÇAVAM, DANÇAVAM E DANÇAVAM...

No começo não havia separação entre o Orum, o Céu dos orixás, e o Aiê, a Terra dos humanos. Homens e divindades iam e vinham coabitando e dividindo vidas e aventuras. Conta-se que, quando o Orum fazia limite com o Aiê, um ser humano tocou o Orum com as mãos sujas. O céu imaculado do Orixá fora conspurcado. O branco imaculado de Obatalá se perdera. Oxalá foi reclamar a Olorum. Olorum, Senhor do Céu, Deus Supremo, irado com a sujeira, o desperdício e a displicência dos mortais, soprou enfurecido seu sopro divino e separou para sempre o Céu da Terra. Assim, o Orum separou-se do mundo dos homens e nenhum homem poderia ir ao Orum e retornar de lá com vida. E os orixás também não poderiam vir à Terra com seus corpos. Agora havia o mundo dos homens e o dos orixás, separados. Isoladas dos humanos habitantes do Aiê, as divindades entristeceram. Os orixás tinham saudade de suas peripécias entre os humanos e andavam tristes e amuados. Foram queixar-se com Olodumarê, que acabou consentindo que os orixás pudessem vez por outra retornar à Terra. Para isso, entretanto, teriam que tomar o corpo material de seus devotos. Foi a condição imposta por Olodumarê. Oxum, que antes gostava de vir à Terra brincar com as mulheres, dividindo com elas sua formosura e vaidade, ensinando-lhes feitiços de adorável sedução e irresistível encanto, recebeu de Olorum um novo encargo: preparar os mortais para receberem em seus corpos os orixás. Oxum fez oferendas a Exu para propiciar sua delicada missão. De seu sucesso dependia a alegria dos seus irmãos e amigos orixás. Veio ao Aiê e juntou as mulheres à sua volta, banhou seus corpos com ervas preciosas, cortou seus cabelos, raspou suas cabeças, pintou seus corpos. Pintou suas cabeças com pintinhas brancas, como as penas da galinha d'angola. Vestiu-as com belíssimos panos e fartos laços, enfeitou-as com joias e coroas. O ori, a cabeça, ela adornou ainda com a pena ecodidé, pluma vermelha, rara e misteriosa do papagaio-da-costa. Nas mãos as fez levar abebés, espadas, cetros, e nos pulsos, dúzias de dourados indés. O colo cobriu com voltas e voltas de coloridas contas e múltiplas fieiras de búzios, cerâmicas e corais. Na cabeça pôs um cone feito de manteiga de ori, finas ervas e obi mascado, com todo condimento de que gostam os orixás. Esse oxo atrairia o orixá ao ori da iniciada e o orixá não tinha como se enganar em seu retorno ao Aiê. Finalmente as pequenas esposas estavam feitas, estavam prontas, e estavam odara. As iaôs eram as noivas mais bonitas que a vaidade de Oxum conseguia imaginar. Estavam prontas para os deuses. Os orixás agora tinham seus cavalos, podiam retornar com segurança ao Aiê, podiam cavalgar o corpo das devotas. Os humanos faziam oferendas aos orixás convidando-os à Terra, aos corpos das iaôs. Então os orixás vinham e tomavam seus cavalos. E, enquanto os homens tocavam seus tambores, vibrando os batás e agogôs, soando os xequerês e adjás, enquanto os homens cantavam e davam vivas e aplaudiam, convidando todos os humanos iniciados para a roda do xirê, os orixás *dançavam e dançavam e dançavam*.

Os orixás podiam de novo conviver com os mortais. Os orixás estavam felizes. Na roda das feitas, no corpo das iaôs, eles dançavam e dançavam e dançavam. Estava inventado o candomblé (PRANDI, 2001, p. 526, grifo nosso).

O *itan* acima, encontrado na obra *Mitologia dos Orixás*, de Reginaldo Prandi (2001), narra como o candomblé foi criado. É importante fazer-se saber que um *itan* é (uma) história, um mito que, no panteão iorubano, explica fenômenos, valores e lendas. Portanto, o conjunto de *itan* faz parte da cosmovisão africana, apresentando a realidade e as práticas de sociedades ancestrais. Os *itan* são parte da cultura do povo africano e do povo pertencente ao candomblé.

Vale ressaltar que ITAN é uma palavra iorubá que significa história, qualquer história; um conto. De um modo mais específico, itan são histórias do sistema nagô de consultas às divindades. Na África, os itan compunham, e ainda compõem, o oráculo denominado de Ifá, que pode ser lido e interpretado através de um conjunto de dezesseis sinais, os odu. Esses sinais podem se combinar entre si, resultando em 256 outros sinais, que também se combinam entre si, perfazendo um total de mais de quatro mil sinais. Esses sinais são explicados através de várias histórias que compõem cada um deles (PÓVOAS, 2004, p. 25).

Ensinados oralmente, método comum das culturas populares, eles, além de narrarem fenômenos e construções culturais, são ensinados e repassados à função pedagógica de educar homens e mulheres para suas potencialidades e para lidarem com suas dificuldades (SOUZA; SOUZA, 2018). Concordamos com Lara (2008) quando ela diz que a mitologia não deixa de existir, posto que nossa sociedade contemporânea vivencia distintas mitologias camufladas nos livros, no cinema, nos espetáculos e na própria leitura, que, assim como na mitologia oralizada, permite-nos também a saída do tempo.

À vista disso, ressaltamos que, no candomblé, opostamente à liturgia judaico-cristã e ao socialmente difundido, não há uma figura que encarne e encene o papel único de mal. Ou seja, o oposto ao divino, a imagem de demônio, não é uma realidade da cultura religiosa nagô. São as próprias divindades que carregam em si os elementos da natureza, que igualmente carregam o compreendido como bem e como mal. São, dessa maneira, mais humanizados. Na experiência carnal, a dança é um elo fundamental do sagrado e do mundo dos homens e das mulheres.

A dança se configura como o meio pelo qual as deidades se apresentam aos seus filhos e demais homens e mulheres que, nas festas públicas, podem participar das celebrações. Como grifado no *itan* anteriormente transcrito, os Orixás tiveram a ideia de, junto aos corpos de alguns de seus filhos e filhas, corpos-templos (iaôs) se manterem conectados a nós humanos, ensinando-nos pela dança. Corpo-dança. “Os Orixás estavam felizes. Eles dançavam, dançavam e dançavam” (PRANDI, 2001, p. 526).

Cada Orixá tem movimentos próprios e profundamente conectados aos sons dos instrumentos e às cantigas de louvação. Os movimentos são séria e cuidadosamente ensinados aos filhos e às filhas escolhidos pelas divindades para os receberem em seus corpos. No início de uma celebração, de uma festa, temos o Xirê³⁵. Mãe Rita nos conta que, na cosmovisão iorubana, no Xirê, uma grande roda, os Orixás são convidados a descerem a fim de (re)estabelecerem a conexão entre os homens, as mulheres, os Orixás e a natureza.

Nesse momento, os fiéis na roda dançam em sentido anti-horário, respeitando um posicionamento hierárquico. Oliveira (*apud* BÁRBARA, 2002, p. 139) traduz que, no Xirê,

Os movimentos são de dimensão pequena, como se fosse só um esboço do passo, chamam-se “dançar pequenino”, pois são movimentos de dimensão pequena e servem para as sacerdotisas se concentrarem e se prepararem para receber o Orixá.

Após a chegada dos Orixás, há uma ordem para a movimentação de cada um deles, que, no momento certo, por meio do toque dos atabaques que os representam, farão movimentos que se relacionam com sua identidade, domínio e características.

Nossa mestra e mãe de santo Rita, filha de Oyá, conta-nos sobre a principal característica da dança de Oyá:

O movimento que Oyá faz é o movimento de espalhar o vento. Pode ter dois significados, né? Aquela dança com as mãos para o alto, ela espalha o vento, porque ela é a própria tempestade e ventania, né? A minha finada mãe, mãe

³⁵ Xirê é por alguns traduzido como *roda* e, por outros, como *festa*, *brincadeira* (BÁRBARA, 2002).

Stella³⁶, dizia que Oyá era a própria alegria, ela é a dona de todos os movimentos, né?

No caso de Oyá, como apresentado por Mãe Rita, compreende-se que o vento é um de seus domínios. Mãe Rita nos conta ainda que Oyá é a senhora dos ventos, das tempestades e dos raios. Normalmente, dança segurando em uma das mãos o eruquerê ou eruexim, instrumento feito do rabo de algum animal (búfalo, boi ou cavalo), que é como um espanador e tem a função espantar o mal, movimentar as energias; e, na outra mão, carrega uma alfange/adaga, pois Oyá é uma grande guerreira.

Segundo Marcos (2016), seus movimentos dançantes nos mostram como ela não tem tempo a perder. Ligeiramente, movimenta-se pelo barracão (espaço do terreiro de candomblé onde as festas acontecem) com os braços constantemente em ação, limpando o ambiente e as energias enquanto balança seu eruquerê ou eruexim. Ilu é o toque ritmado para Oyá. Quando acelerado, permite que a divindade deslize rápida e graciosamente pelo barracão. “Sua dança é a circulação dos ventos que, a depender da cantiga a ela dedicada e de seu texto mítico, pode ser tranquila como uma doce brisa matinal ou violenta como a mais terrível das tempestades” (MARCOS, 2016, p. 33). Oyá gira, rodopia ao dançar. Ereta e com o peitoral estufado, mostra-se imponente. Barbara (2002, p. 155) nos traz uma das cantigas de louvação a Oyá que bem traduz como age essa divindade feminina.

Só só só ekuru, lansã no lbó, ekuru
Só só só ekuru, lansã no lbó, ekuru
(Quebra o vento, quebra o vento, quebra o vento e varre a poeira suspensa no ar, Oyá varre a poeira suspensa no ar).

Por ser a própria ventania, Oyá é tida como Orixá da liberdade, dona de si. Ela enfrenta guerras, cuida dos filhos e se instaura como um feminino que transgride, mulher que não permite que repressões a impeçam de demonstrar sua sexualidade. Em determinados momentos, ela balança sua saia, apresentando sua ventania e feminilidade. Seu *Ilá*, brado forte e intenso, traz a sonoridade de *heeeeey*, o que leva a comunidade presente a soltar a saudação a essa senhora: *Epahey Oyá, Salve, Oyá*. A força do brado de Oyá, elemento parte de sua dança, pode ser interpretado na

³⁶ A grande mãe Stella de Oxossi, iyalexá do Ilê Axé Opô Afonjá, falecida em 2018, é a mãe de santo de Mãe Rita. Uma das mais importantes iyás do candomblé e da cultura afro-brasileira, ela foi a primeira mãe de santo a ter uma cadeira na academia baiana de letras.

ligação com um de seus elementos: o fogo. De acordo com a mitologia, Oyá apreende tal elemento de outro Orixá, seu marido Xangô. Curiosa e destemida que é, toma para si esse temido elemento.

Um dia Oyá foi enviada por Xangô às terras dos baribas. De lá ela traria uma poção mágica, cuja ingestão permitia cuspir fogo pela boca e nariz. Oyá, sempre curiosa, usou também a fórmula, e desde então possui o mesmo poder de seu marido (PRANDI, 2001, p. 308).

Assim, ao falarmos de Oyá, podemos observar que, na cultura iorubana herdada e preservada pelo candomblé, temos uma representação que não dicotomiza o corpo feminino. Oyá é mãe sem deixar de ser mulher, sem deixar à margem sua sexualidade. É guerreira que enfrenta os problemas, é tempestade que inunda quando preciso e é vento que imprime movimento. Oyá é corpo em movimento. Oyá é feminino em movimento. É na dança, em especial, que as histórias, as características e os domínios dos Orixás nos são visíveis e esteticamente apresentados. Oyá, em sua dança, apresenta movimentos fortes, passos marcados, desloca-se em retas e diagonais, exigindo muita força física. Os braços empurram e cortam o ar veementemente.

Dialogando com Martins (2008), percebemos, na dança dos Orixás, os três planos dimensionais, vertical, horizontal e sagital se completam com uma quarta dimensão, a do transcendental. Há sentimentos em profundidade, fazendo com que a presença na dança transborde o visual. Importante ressaltarmos que o Orixá, nos corpos-templos, apresenta-se de olhos fechados, a evolução coreográfica é orgânica a ponto de gerar uma entrega expansiva, pois, para os povos de terreiro, o dançar é intrínseco e inseparável ao tempo e ao espaço.

Os pés conectados à terra remetem à base que liga os corpos ao presente. Os olhos fechados nos dizem que a vinculação com o passado e com a ancestralidade é o que permite a interpretação do presente. Sem cair nas armadilhas retilíneas dos discursos do ocidente, o corpo dançante que narra as histórias dos ancestrais prefere as encruzilhadas das ambivalências do mundo e dos movimentos espiralados. Nessas andanças, são acessadas perspectivas subjetivas que dialogam com as memórias da pessoa que dança, com os mitos do Orixá dançado e com a referência comunitária

personificada, a exemplo das mais velhas, das mães e das mestras que ensinam os ritos.

O corpo dos iyâos, aqueles que incorporam as divindades, os corpos-templos, como já colocado, expressam as narrativas do Orixá que ali encarna. Quando o Orixá desce, não é mais o humano ali presente, é o Orixá festejando entre nós. Podemos dizer que o corpo e a dança são, na cultura afro-brasileira e afrorreligiosa, território para uma práxis educativa.

Pela dança, os Orixás nos dizem que estão dispostos a aproximarem suas energias, seu axé, de nós humanos. A dança humaniza a divindade. Nas festas, é comum vermos os Orixás dançando entre os humanos e, muitas vezes, pausando o movimento para abraçar seus filhos e filhas. A dança dos Orixás é, portanto, relacional, em que o sagrado e o profano, a divindade e o humano coabitam. Assim, acreditamos que a pausa para o abraço, para o toque, compõe o dançar, pois diz do ritual entre divindade e humanidade. Martins (2008) ilustra que a palavra *obgon* é usada em iorubá para significar arte, perspicácia, sabedoria e criação, sendo na natureza encontrada a fonte de inspiração maior para a concepção artística. A relação ecológica que se estabelece tem na arte sua fonte de investigação e proliferação do conhecimento.

Para os povos africanos, o orgulho e a satisfação brotam da harmonia com a Natureza, com as pessoas e as divindades, na identificação das formas, texturas, luzes, cores e linhas, sem embaraçamento ou destruição, respeitando, sobretudo, o corpo, o conteúdo e os ditames cósmicos (MARTINS, 2008, p. 122).

Na dança dos Orixás, temos a formação e a educação para a coletividade, para a comunidade e para o fortalecimento de uma estética negra. Akotirene (2019) traça que as iyalorixás são detentoras de saberes e valores ancestrais e culturais repletos de prestígio político nos espaços dos terreiros de candomblé, onde os passos aterrados, em contato direto entre pés e terra, os ventos soprados que expandem os brados aquecem e evidenciam a destreza corporal que dançam e ensinam passos decoloniais.

A dança, enquanto produção cultural histórica e socialmente criada, possibilita, segundo Klauss Vianna (2008), à pessoa que a vivencia e a sente, noção de inteireza. É no corpo que se dá a transmutação no Orixá e todos presentes podem vivenciar uma ruptura com o cronológico. O tempo passa a ser o da interação entre passado, presente e futuro, entre os mais velhos e os mais novos, o tempo da cultura ancestral e afrofuturística.

Se, na contemporaneidade, o corpo é acessório, é empecilho, é *alter ego*, um outro de si mesmo, como descreve Le Breton (2003); na cosmovisão africana, presente fortemente na cultura religiosa afro-brasileira, o corpo que dança é celebração da vida. Esse caminha recuperando e articulando corpo e natureza, dicotomizado pela hegemonia da ciência e da educação moderna ocidental. Uma religião que ensina o corpo a dançar é não somente cultural, mas, também, metodologicamente transgressora. Não poderia ser diferente, posto que a cultura religiosa afro-brasileira sofre ataques historicamente em função do racismo estrutural no qual a sociedade brasileira foi erigida. Mulheres como Mãe Rita, que se comprometem ao longo da vida com a manutenção de saberes e fazeres constantemente atacados, julgados e destronados, trazem em si uma realidade vivida que “[...] muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência” (hooks³⁷, 2017, p. 124).

O candomblé é uma religião fundamentada no corpo e nas suas percepções, assim como na construção de um conhecimento que se dá ao longo de um processo ritual que, por sua vez, pressupõe uma experiência corporal que abre novas perspectivas de vida, oferecendo novas orientações (BARBARA, 2002, p.14).

A dança, que não existe sem corpo, é dinâmica profunda dos ritos do candomblé, ancestralmente ensinados pelos mais velhos. Os movimentos contam as histórias, as sagas e representam os elementos de cada Orixá, temos, nas personalidades de seus filhos, a configuração de aspectos identitários das divindades.

³⁷ O nome da estudiosa bell hooks é mantido com iniciais minúsculas, respeitando um desejo da própria autora.

Ao perguntar à Mãe Rita se ela se identifica com sua Orixá Oyá, ela dá uma intensa gargalhada e responde

Isso aí eu posso te dizer com propriedade. É, segundo leituras que eu faço, leitura que eu digo em livro mesmo, das características de Oyá, eu me vejo de Oyá, eu não me vejo de outro Orixá, né? Nessa coisa de ser intempestiva, ciumenta, eu sou. Sou! É muito eu, eu e Oyá, Oyá e eu somos iguais, não tem jeito. Eu não vou dizer briguenta não, nem barulhenta, mas a gente é um pouquinho nós duas, eu e Oyá (risos). Deixa eu ver o que mais. As mulheres de Oyá costumam ser assim: são mães, são justas também, eu não posso dizer só as partes negativas, tenho que dizer as positivas, são justas embora muita gente não ache, mas são mulheres justas, né? Que protegem seus filhos sim, a gente chega e resolve (MÃE RITA, 2021, n.p.).

Mãe Rita nos conta que se utiliza da força feminina de Oyá para tomada de decisões e para interpretação de desdobramentos de suas ações. A compreensão do que se é, do que se pode ser, do *positivo* e do *negativo* presentes nas características de cada Orixá é uma possibilidade de viver papéis que, na nossa sociedade, são criticados e tidos como fora da norma de um ideal feminino. A cultura mitológica africana ensina que as mulheres são fortes, corajosas e donas de si, pois as divindades femininas assim o são. Oyá propõe igualdade de poder, Nanã é a autoridade de cor roxa dona do barro que produz o corpo humano, Oxum é a mensageira política que reivindica os direitos das mulheres, Iemanjá é a senhora que cuida das cabeças, Obá é a criadora de uma sociedade secreta feminina onde homens não entravam. Assim, por identidade ancestral, somos convidadas a ser corpos presentes e transgressores.

Mãe Rita, referenciando Oyá, diz-nos que os Orixás femininos são guerreiras corajosas e que Oyá, por exemplo, é capaz de se transmutar em búfalo quando precisa defender o que acredita e quando precisa defender sua autonomia. O búfalo representa o tamanho e grandiosidade de seu poder. Uma série de *itan* narram atos de Oyá enquanto búfalo, com sua ira e sua força extremas transmutadas em animal. A seguir, apresentamos uma dessas narrativas, coletada por Prandi (2001, p. 178):

Ogum caçava na floresta quando avistou um búfalo. Ficou na espreita, pronto para abater a fera. Qual foi sua surpresa ao ver que, de repente, de sob a pele do búfalo saiu uma mulher linda. Era Oyá. E não se deu conta de estar sendo observada. Ela escondeu a pele de búfalo e caminhou para o mercado

da cidade. Tendo visto tudo, Ogum aproveitou e roubou a pele. Ogum escondeu a pele de Oyá num quarto de sua casa. Depois foi ao mercado ao encontro da bela mulher. Estonteado por sua beleza, Ogum cortejou Oyá. Pediu-a em casamento. Ela não respondeu e seguiu para a floresta. Mas lá chegando não encontrou a pele. Voltou ao mercado e encontrou Ogum. Ele esperava por ela, mas fingiu nada saber. Negou haver roubado o que quer que fosse de lansã. De novo, apaixonado, pediu Oyá em casamento. Oyá, astuta, concordou em se casar. E foi com Ogum em sua casa, mas as suas exigências: ninguém na casa poderia referir-se a ela qualquer alusão a seu lado animal. Nem se poderia usar a casca do dendê para fazer o fogo, nem rolar o pilão pelo chão da casa. Ogum ouviu seus apelos e expôs aos familiares as condições para todos conviverem em paz com sua nova esposa. A vida no lar entrou na rotina. Oyá teve nove filhos e por isso era chamada lansã “a mãe dos nove” Mas nunca deixou de procurar a pele de búfalo. As outras mulheres de Ogum cada vez mais sentiam-se enciumadas. Quando Ogum saía para caçar e cultivar o campo, elas planejavam uma forma de descobrir o segredo da origem de lansã. Assim, uma delas embriagou Ogum e este lhe revelou o mistério. E na ausência de Ogum, as mulheres passam a cantarolar coisas. Coisas que sugeriam o esconderijo da pele de Oyá e coisas que aludiam ao seu lado animal. Um dia, estando sozinha em casa, lansã procurou em cada quarto, até que encontrou sua pele. Ela vestiu a pele e esperou que as mulheres retornassem. E então saiu bufando, dando chifradas em todas, abrindo-lhes a barriga. Somente seus nove filhos foram poupados. E eles, desesperados, clamavam por sua benevolência. O búfalo acalmou-se, os consolou e depois partiu. Antes, porém, deixou com os filhos o seu par de chifres. Num momento de perigo ou de necessidade, seus filhos deveriam esfregar um dos chifres no outro. E lansã, estivesse onde estivesse, viria rápida como um raio em seu socorro.

Lara (2008) partilha que as filhas de Oyá são, nos terreiros de candomblé, temidas e respeitadas. A sociedade patriarcal não aceita mulheres insubmissas. No candomblé, cultura e historicamente decolonial, os corpos das divindades insubmissas, insubordinadas e revolucionárias são mitificados. Como podemos interpretar a partir do *itan* acima apresentado, na cultura dos Orixás, as contradições e as ambivalências se colocam continuamente. Orixá expressa os conflitos humanos, as dores humanas e as divindades femininas trazem fortemente a fecundidade das mulheres. Oyá, também conhecida como lansã, que quer dizer *a mãe dos nove* e representa, como bem mostrado no *itan*, o enfrentamento ao masculino, pois, na cosmovisão ancestral iorubana, masculino e feminino compõem a criação e ambos são mutuamente necessários e importantes para o equilíbrio da natureza. Carneiro e Cury (2008, p. 139) dialogam com o apresentado ao dizer que os deuses e deusas africanos “legitimam transgressões que a moral judaico-cristão institucionalizada condena”. Mãe Rita, refletindo sobre o corpo feminino na cultura religiosa africana, diz o seguinte:

Nós temos Orixás importantíssimos, como Oyá, Oxum, Iemanjá, Nanã, cada uma guerreira de uma forma e cuida de diferentes questões, cada uma dança de um jeito. Ainda bem, né? Ainda bem que o candomblé lembra da parte feminina que, não vou querer ofender nenhuma, mas é difícil a gente ver essa parte, ainda bem que nós somos valorizadas. Eu acho que, desde quando os escravos vieram, que as escravas exerciam um papel importante de mãe, de mulher. E tinha essa coisa de proteger os seus filhos, seus maridos, de amamentação, de amas de leite para as brancas. E daí eu acho, eu acho, essa é a minha leitura, a minha concepção, que, por isso, as iabás³⁸, Oyá, Oxum, Iemanjá, que é a grande mãe, tiveram a sua importância, por ter vindo junto lá no navio negreiro com essas mulheres e aí, eu acho, né? na minha leitura é isso, se deu essa grande evolução. A força e luta pela independência vêm das iabás (MÃE RITA, 2021, n.p.).

As iabás, por serem divindades, são figuras centrais para um deslocamento epistemológico que centraliza o saber no corpo, na história e na cultura africana e da África diaspórica. Elas eram respeitadas em solo africano e passam a ser respeitadas em terras brasileiras à medida que são cultuadas pelos africanos e afro-brasileiros. Se religiosa e culturalmente as iabás se tornam referências sociais nas comunidades de terreiro, as mulheres que regem essas comunidades, as iyalorixás, são a encarnação do poder feminino presente em territórios africanos anteriormente à colonização europeia. Mãe Rita, filha dessa herança de iabás, conta-nos como sua vida se conecta à cultura afro-brasileira, via candomblé.

Minha vida espiritual é uma longa história, viu? Porque eu, quando criança, eu tinha uma prima e ela morava em São Paulo. Vou contar essa história porque é interessante. Ela morava em São Paulo e ela era de axé, eu digo era porque hoje ela abandonou tudo, infelizmente. Ela era da Umbanda e se cuidava na umbanda lá em Itaparica e na umbanda a obrigação era todos os anos, né? Primeiro, segundo, terceiro, até formar sete anos. E aí, eu acompanhava, nessas vindas dela, eu acompanhava até a casa que ela frequentava e aí o pessoal me perguntava quando eu era criança: “quando você crescer você vai ser o que?” A gente tem a ideia de que a criança vai dizer alguma profissão, né? Eu dizia que eu ia ser mãe de santo e eu acho que Deus escutou isso desde quando eu era criança (risos). Hoje eu me arrependo amargamente, amargamente de ter dito isso, né? Porque diz que Deus ouve as crianças (risos). Brincadeira, minha filha. Eu sempre gostei, sempre gostei da religião afro e aí eu me encontrei, eu passei a frequentar o Ilê Axé Opô Afonjá e fui iniciada por Mãe Stella em 2001 (MÃE RITA, 2021, n.p.).

³⁸ Iabá tem o significado de *Mãe Rainha*, é o nome utilizado para se referir aos Orixás femininos no candomblé

A iyalorixá é sujeito fundamental para a construção deste texto na mediação de saberes oralmente transmitidos e na partilha de suas próprias experiências. Mãe Rita, além de iyalorixá do Ilê Axé Opô Pada, possui também cargos matriarcais no Ilê Axé Opô Afonjá (como já apresentado), onde foi iniciada na religião, e no Ilê Asipá, onde é iyadagan – ambos terreiros de extrema importância para a cultura afro-brasileira.

O Ilê Asipá, pela sua importância, foi tombado e reconhecido como patrimônio artístico e cultural da Bahia em 2017. Fundado por Mestre Didi, é uma grande referência no culto aos egunguns, os grandes ancestrais, produzindo senso de coletividade e de preservação das memórias e das tradições africanas e afro-brasileiras. O Ilê Axé Opô Afonjá, por sua vez, é um dos terreiros mais antigos, tradicionais e importantes de Salvador, e, portanto, do Brasil. Mãe Rita é símbolo vivo de uma constituição que originalmente se elabora eminentemente feminina: o candomblé. Mãe Stella de Oxossi já narrou tal assertiva, elucidando a origem do predomínio de mulheres nas lideranças de casas de candomblé:

Isso se deve às pioneiras do candomblé no Brasil, três mulheres que depois da libertação tiveram condições de abrir uma casa para culto aos orixás. Elas é que formaram a primeira casa que se tem conhecimento da nação iorubá no Brasil, que seria a Casa Branca. Então, essa casa foi crescendo, fazendo muitos filhos e ficaram essas três senhoras como responsáveis. Daí vem o valor feminino, porque essa casa tinha a característica de não iniciar homens. Se não iniciava homens e todos eram do gênero feminino, é lógico que não podia ter homem na direção. Então, a casa foi crescendo e sempre quando a coisa cresce, às vezes acontece um racha, não é? Foi o que houve na ocasião de Maria Júlia, a senhora que fundou o Gantois. Quando fundaram o Gantois, a característica também era a de não ter homem como líder, como pai de santo da casa. [...] Depois do Gantois, aconteceu com Mãe Aninha, que fundou essa casa (o Ilê Axé Opô Afonjá) e que também seguiu essa mesma norma, que homem não seria líder da casa de Xangô, que é aqui o São Gonçalo. Aqui também se iniciam homens, mas homens iniciados aqui ou no Gantois já sabem que não podem ser pais de santo na casa de origem. Mas como essas duas casas iniciam homens e sabe-se que todo mundo, depois de determinado tempo, quando está completamente pronto para o orixá, poderá assumir uma liderança, alguns desses homens fundaram as suas casas, tanto do Gantois quanto do São Gonçalo. Não é proibido ser pai de santo, mas dentro dessas casas, na liderança, somente mulheres (MARIANO, 2001, n.p.).

Ruth Landes (2002), em *A Cidade das mulheres*, ao pesquisar o candomblé baiano (entre os anos de 1930 e 1940), percebe que as iyalorixás detinham comando absoluto de suas casas e influência em toda a comunidade afro-baiana. Landes (2002, p. 53) chega a falar de um matriarcado baiano. Ao falar desse passado recente e ainda

presente, ela observa que as mulheres negras baianas “a seu modo eram orgulhosas, as mulheres mostram isso no seu porte, eretas como árvores quando passam pelas ruas principais balançando à cabeça tabuleiros de doces, as saias engomadas ondulando ao passo decidido e largo”. “Por todo lado havia pretas de torsos coloridos e blusa brancas. Mulheres de aparências robusta e confiante que geriam açougues, quitandas, balcões onde se vendiam doces, frutas, contas, etc.” (LANDES, 2000, p. 54).

As iyalorixás, como Mãe Rita, detêm autoridade nas comunidades de terreiros que ultrapassa o campo religioso: o vínculo cultural, histórico e religioso que as coloca nos cargos de grandes senhoras, grandes mães, permite a elas estender seus governos para as relações pessoais, bem como para e na organização de um projeto de vida do coletivo, da comunidade. Elas são as transmissoras do saber. Para Carneiro e Cury (2008, p. 122),

[...] essas mulheres traziam para o seu presente imagens sacralizadas de seu passado, evidenciadas na mitologia preservada e na estrutura religiosa que criaram. A mitologia africana – apontando insistentemente, por meio da tradição oral, as estratégias mais diversas de insubordinação, simbólicas ou reais – abriu-lhes a possibilidade de criar mecanismos de defesa para sobreviver e conservar seus traços culturais de origem, destacando principalmente os aspectos que responderiam às necessidades que a nova realidade lhes impunha.

Na diáspora africana no Brasil, o espaço religioso, cultural, político e comunitário dos terreiros de candomblé permitiu e permite às grandes mães restaurar o prestígio ancestral que as mulheres tinham na cultura africana. As mulheres que vivem a cultura do candomblé têm, no cantar e no dançar, a manutenção do axé, da energia vital, da vitalidade para o enfrentamento das desigualdades sociais. O caráter religioso que conecta os passos dançantes de cada Orixá – masculino e feminino – à ancestralidade leva as danças dos Orixás a um lugar de potência de vida. O sagrado da dança e do corpo das iábas, do feminino, toca inclusive Oxalá, o grande Orixá, criador da humanidade. Assim, como interpretado pelas estudiosas feministas Sueli Carneiro e Cristiane Cury (2008, p. 143), as mulheres de comunidade de terreiro:

[...] cantam e dançam noite adentro para seus Orixás e para a comunidade a qual pertencem e com a qual dividem, entre outras coisas, esse lado lúdico da vida; assim elas entendem que, apesar de Oxalá ser o grande poder genitor masculino, ele se curva em adobale (gesto de prostrar-se em sinal de reverência) diante de Oxum, o poder genitor feminino. Elas sabem que, apesar de Oxalá usar apenas a cor branca, ele coloca nos cabelos a pena vermelha, o ekodidé, em homenagem ao sangue menstrual, símbolo da fertilidade e da concepção da mulher. Então, percebem que a dominação masculina não se explica por sua natureza inferior, mas pelo temor e reconhecimento de suas potencialidades.

O candomblé se elabora como tempo e espaço de sobrevivência cultural e corporal do negro no Brasil e, diferente da operacionalidade individualista da sociedade capitalista, produz-se na (r)existência de *conhecimentos rivais*, como menciona Boaventura de Sousa Santos (2007). A nossa tradição colonizadora, ao individualizar os sujeitos, destitui de sentido os saberes populares, reifica e objetifica tanto a cultura quanto o corpo. Nos saberes da cultura popular afro-brasileira, o indivíduo é parte de uma comunidade, sem deixar de ser um corpo. No universo do candomblé, cada corpo é ori-entado a viver na encruzilhada da diversidade.

Quanto mais se busca aprender e a encarnar os caminhos do conhecimento, mais força e axé o Ori – nossa cabeça, nossa mente – terá (AZEVEDO; AZEVEDO, 2018). Na perspectiva da ecologia de saberes de Santos (2007), a ancestralidade/temporalidade, o reconhecimento das diferenças e das aproximações podem ser traduzidos nos ritos e preceitos presentes na cultura religiosa do candomblé, na *ecologia dos Orixás*. No seio da cultura afrorreligiosa, romper com as amarras elaboradas nos fios do tempo da colonização epistemológica é construção ética e estética. É a transcendência. O corpo é, nessa ecologia, lugar de elaboração de sentidos. Vale lembrar, como aponta Silva (2009, p. 51), que o corpo é produto social. “Corpo e meio ambiente são os espaços históricos do humano, não são, como rezam os tabus, objetos naturais: apresentam-se como humanos, quer dizer, conjunto de relações sociais historicamente determinados, espaços sociais”.

Corpo, enquanto linguagem, fala justamente do modo como é tratado e compreendido. Assim sendo, em um ambiente social no qual a destituição da cultura se coloca como regra, ele é tratado em prol da valorização de um paradigma científico que o percebe como “[...] empreendimento a ser administrado da melhor maneira possível no interesse do sujeito e de seu sentimento de estética” (LE BRETON, 2003, p. 32). Ou seja, como apreendemos da cultura afrorreligiosa brasileira, na qual o corpo

(re)vive linguagens ancestrais que *re-a(s)cende* saberes, criados no seio do corpo-coletivo. O gesto dançado, os pés aterrados, o vento movimentado por Oyá, por exemplo, compõem a linguagem corporal na *ecologia de Orixá* e/ou na ecologia de saberes, como traduz Santos (2007). Os movimentos das danças dos Orixás guardam as heranças culturais perpetuadas pela tradição popular que identifica os povos africanos e, posteriormente, os afro-brasileiros.

5.3 AONDE OS VENTOS NOS LEVAM?

Abordamos, neste artigo, aspectos do candomblé de nação Ketu, religião afro-brasileira, no que toca à sua riqueza de possibilidades para uma formação social e humana edificada a partir de uma práxis decolonial. Para tal, dialogamos com os saberes partilhados por Mãe Rita, sacerdotisa dessa religião e que tem a sua vida mergulhada nas águas, no fogo, na terra, nas folhas, no ferro e, em especial, nos ventos dos Orixás. Na perspectiva da cultura popular afro-brasileira, as danças dos Orixás extrapolam e rompem qualquer mecânica restritiva dos gestos e compreensões cartesianas do corpo. A mitologia africana apresenta, por meio de seus mitos e ritos, uma visão de um mundo que consegue ser sagrado e profano, corpo – e não corpo vs. mente/espírito, como ensinado pelo ocidente –, cultura e religião, feminino e masculino, natureza e divindades.

Nessa cultura religiosa, diferente da tradição judaico-cristã dominante no Brasil, as mulheres podem exercer papéis de poder. Originalmente, elas são as que exercem esse poder e isso é possível pois a corporeidade feminina existe no candomblé em forma de divindade, de Orixá. A cultura, a estética e a expressão dos rituais têm, no ritmo cantado, tocado e dançado, uma complexidade dialógica que pode ser campo para a elaboração de uma formação antirracista e antimachista que componha os currículos de espaços formais de educação, mas não somente.

Culturalmente o candomblé transborda, transcende o transe. A celebração da vida, do corpo, é a máxima litúrgica. Exemplo disso é que os ritos são chamados de festas, festas essas em que a beleza minuciosa das vestes, a música, a dança e

também a comida configuram aspectos essenciais. Não há festa sem dança, sem música e sem comida. Outro exemplo trazido por Mãe Rita ao falar de Oyá é quando ela diz que essa Orixá é a própria alegria.

A festa, a alegria e também a dedicação, a doação, o trabalho duro consagrado à manutenção dessa cultura ancestral estão presentes no cotidiano dos filhos de santo, homens e mulheres, em sua maioria negros. O gestual e os sentidos expressos nas danças dos Orixás não pertencem unicamente aos corpos-altares, eles se expandem e tomam/cavalgam pelos adeptos da religião que festejam orgulhosamente a cultura ancestral da qual fazem parte, bem como por outras culturas afro-brasileiras, como o maracatu, o jongo, o samba de roda. Compreendemos, portanto, que diferentes práticas da cultura popular afro-brasileira são filhas, frutos dos terreiros e têm, ancestralmente, nas iyalorixás, suas primeiras mestras, guardiãs de uma epistemologia que nasce decolonial.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

AZEVEDO, R. S. R; AZEVEDO, K. M. N. T. **Ori**: o todo poderoso. A mente sob a perspectiva yorubá. Rio de Janeiro: Drago Editorial, 2018.

BARBARA, R. **A dança das aiabás**: dança, corpo e cotidiano das mulheres no candomblé. 2002. 200f. Tese (Doutorado em sociologia) – Programa de pós-graduação da faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARNEIRO, S; CURY, C. O poder feminino no culto aos Orixás. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Guerreiras da natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo negro, 2008. p. 117-144.

DENTRO da minha pele. Produção de Val Gomes; Toni Venturi. Globoplay. (145min). Documentário, 2020.

ESPINALT, E. E. Las historias de vida como herramienta para el empoderamiento. *In*: SILVESTRE, M. *et al.* **El empoderamiento de las mujeres como estrategia de intervención social**. Universidad de Deusto: Espanha, 2014. p. 27-38.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

LANDES, R. **A cidade das mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

LARA, L. M. **As danças no candomblé**: Corpo, rito e educação. Maringá: Eduem, 2008.

LE BRETON, **Adeus ao corpo**. Campinas: Papirus, 2003.

LOPEZ, C. P. **O samba de roda na Ilha de Itaparica**: um estudo de caso sobre encaixes materiais entre dança e outros textos da cultura. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado em dança) – Programa de pós graduação em dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MARCOS, M. **Oyá-Bethânia**: Os mitos de um Orixá nos ritos de uma estrela. Salvador: Pinaúma, 2016.

MARIANO, A. **Histórias do povo negro**: entrevista com Mãe Stella de Oxóssi. Disponível em: <https://historiasdopovonegro.wordpress.com/fe-2/no-candomble-e-a-genteque-se-supera-nao-tem-que-superar-o-outro-entrevista-com-mae-stella-de-oxossi>. Acesso em: 17 set. 2021.

MARTINS, S. **A dança de Yemanjá Ogunté**: sob a perspectiva estética do corpo. Salvador: EGBA, 2008

PÓVOAS, R. do C. **Itan dos mais-velhos**: contos. Ilhéus: Editus, 2004.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Cia das letras, 2001.

RIOS, F.; LIMA, M. **Lélia Gonzalez**: Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, M. C. de P. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUZA, D. B. de S; SOUZA, A. J. Itan: entre o mito e a lenda. **Letras escreve**, Macapá, v. 8, n. 3, p. 99- 113, 2º sem. 2018.

THEODORO, H. Religiões afro-brasileiras. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org). **Guerreiras da natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo negro, 2008. p. 65-84.

VIANNA, K. **A dança**. 5. ed. São Paulo: Siciliano, 2008.

CAPÍTULO 6 – CULTURA POPULAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: corpos que contam histórias de/para uma educação em movimento decolonial

*Só quando danço me liberto do tempo
Esvoaçam as memórias, levantam voo de mim
(Mia Couto)*

Resumo: este capítulo analisa como a formação em saberes da cultura popular possibilitada por um projeto de extensão do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo se relaciona com a atuação docente de três professoras de Educação Física. Para isso, apoiamo-nos na história de vida temática (ESPINALT, 2014), enfatizando aspectos, vivências e memórias que rodam/circulam em torno de determinados temas da vida das entrevistadas: a formação, a atuação docente e a cultura popular. Questionamos também se, no contato com as mestras e mestres da cultura popular, as suas próprias histórias de vidas, enquanto corpos femininos, foram afetadas e movimentadas. Concluimos que o trânsito entre a universidade (erudita) e as comunidades fazedoras de cultura (popular) foi capaz de potencializar uma educação que se constrói no diálogo, que respeita e visibiliza identidades que (r)existem e que contam histórias de corpos e movimentos que o paradigma eurocentrado buscou aniquilar. As professoras sujeitas desse artigo compreendem, portanto, que a relação próxima, respeitosa e de aprendizagem com a cultura popular e os fazedores de cultura abriram caminhos para que elas, em suas práticas pedagógicas, busquem uma educação que se produza em movimentos decoloniais.

Palavras-chave: Extensão universitária; Cultura popular; Docência; Decolonialidade.

POPULAR CULTURE AND UNIVERSITY EXTENSION: bodies that tell stories from/to an education in decolonial movement

Abstract: This chapter analyzes how the training in popular culture knowledge made possible by an extension project of the Center for Physical Education and Sports of the Federal University of Espírito Santo (UFES) relates to the teaching activities of three Physical Education teachers. Thus, we rely on the thematic life story (ESPINALT, 2014), emphasizing aspects, experiences and memories that revolve/circulate around certain themes in the interviewees' lives: training, teaching activities and popular culture. We also question whether, in contact with the masters, both male and female, of popular culture, their own life stories, as female bodies, were affected and moved. We conclude that the transit between the (scholarly) university and the (popular) culture-making communities was able to enhance an education that is built on dialogue, that respects and makes visible identities that (r)exist and that tell stories of bodies and movements that the Eurocentric paradigm sought to annihilate. The subjects to this research therefore understand, that the close, respectful, and learning

relationship with popular culture and culture makers opened paths for them, in their pedagogical practices, to seek an education that is produced in decolonial movements.

Keywords: University extension; Popular Culture; Teaching; Decoloniality.

CULTURE POPULAIRE ET EXTENSION UNIVERSITAIRE: des corps qui racontent des histoires de/pour une éducation décoloniale en mouvement

Résumé : Ce chapitre analyse comment la formation en connaissance de la culture populaire permise par un projet d'extension du Centre d'éducation physique et de sport de l'Université fédérale d'Espírito Santo se rapporte à la performance d'enseignement de trois enseignantes d'éducation physique. Pour cela, nous nous appuyons sur l'histoire de vie thématique (ESPINALT, 2014), en mettant l'accent sur les aspects, les expériences et les souvenirs qui tournent/circulent autour de certains thèmes de la vie des personnes interrogées : la formation, la performance pédagogique et la culture populaire. Nous nous sommes également demandé si, au contact des maîtres et des mestras de la culture populaire, leurs propres histoires de vie, en tant que corps féminins, étaient affectées et émues. Nous concluons que le passage entre l'université (érudite) et les communautés de créateurs de culture (populaires) a pu potentialiser une éducation qui se construit dans le dialogue, qui respecte et rend visibles les identités qui (r)existent et qui racontent les histoires des corps et des mouvements que le paradigme eurocentrique a cherché à annihiler. Les enseignants concernés par cet article comprennent donc que la relation étroite, respectueuse et d'apprentissage avec la culture populaire et les créateurs de culture leur a ouvert des voies, dans leurs pratiques pédagogiques, pour rechercher une éducation produite dans les mouvements décoloniaux.

Mots clés : Extension universitaire ; Culture populaire ; Enseignement ; Décolonialité.

6.1 PRINCIPIA

O presente capítulo se desenvolve a partir da análise envolta em uma roda de conversa entre três professoras, todas mulheres, nos primeiros anos da carreira docente. Pretendemos apresentar um diálogo conceitual e reflexivo entre educação, formação, atuação docente, cultura popular e empoderamento do corpo feminino. Para tal, situaremos, a priori, a partir de quais lugares da educação e da cultura popular tratamos neste texto e apresentamos o(s) corpo(s) docente(s) que constituíram essa roda de conversa.

Legalmente, instituições de ensino como universidades devem construir-se considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A lei 9.394, de 1996, estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional e, no artigo 43, define que a educação superior deve “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996). A extensão universitária visa desenvolver uma relação entre comunidade interna à universidade e comunidade externa a esse centro educacional. É dentro dessa compreensão do ensino, da pesquisa e da extensão que nasce, em 2008, o Projeto de Extensão Grupo Andora³⁹, no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). O Andora é um projeto de extensão criado e desenvolvido em uma relação e parceria horizontal entre o professor doutor Antônio Carlos Moraes e as professoras que se narram neste estudo. Nesse momento de criação do grupo, as professoras eram alunas do curso de licenciatura em Educação Física e o professor Antônio Carlos Moraes ministrava a disciplina Teoria e Prática da Dança. Foi justamente pelo interesse em dançar vivenciado anteriormente ao ingresso na universidade que algumas dessas professoras, até então graduandas, buscaram, no decorrer da disciplina Teoria e Prática da Dança, conversar com o professor ministrante sobre a possibilidade da oferta de aulas de dança extracurriculares.

No interesse pela dança como conteúdo da cultura corporal de movimento (SOARES *et al.*, 1992), o diálogo entre as quatro professoras em formação e o professor Antônio Carlos Moraes se edificou rapidamente. Em 2008, o Andora tem início, a princípio, como um braço de outro projeto de extensão coordenado pelo professor Antônio Carlos Moraes (Projeto Goiamum), para, a partir do ano seguinte, constituir-se como um projeto de extensão próprio, atuante ainda hoje.

O Andora se elabora tendo como princípio fundamental as relações possíveis de se (re)criarem entre cultura popular e educação. Sendo assim, o projeto abraça e abarca não somente, mas, principalmente, estudantes do curso de Educação Física quando tratamos da composição do seu corpo de baile. Enquanto projeto de extensão, apresenta um trânsito de estudantes. Muitos, na medida que vão se formando,

³⁹ O Projeto de Extensão Grupo Andora, doravante, será citado como Andora.

desconectam-se do projeto. Alguns permanecem por mais tempo e algumas integrantes, especificamente as que compõe a roda de conversa anunciada neste trabalho, são corpos partícipes do grupo desde seu início.

Nesses anos decorrentes do desenvolvimento do projeto, estudantes advindos de outros cursos, como História, Geologia, Artes Visuais e Artes Plásticas, também compuseram o corpo do Andora. O projeto conta com músicos em seu conjunto e atuação, que, por sua vez, não são estudantes da UFES. O Andora iniciou sua história dando foco à vivência de movimentos e ritmos de diversas expressões da cultura popular. Entendemos a cultura popular enquanto tempo e lugar histórico, enquanto espaço de lutas, de resistência e criação, expressões culturais que constituíram e constituem identidades, sentidos e significados profundos para distintos povos (BRANDÃO, 2009; ROCHA, 2009; ABIB, 2015).

Projeto de extensão nascente em um curso de licenciatura (em Educação Física), o Andora precisava desenvolver voos maiores. O grupo passa então a vivenciar a cultura popular de diferentes maneiras. Passos, movimentos, sons e ritmos de expressões como pastoril (capixaba), ticumbi, congo, cateretê, catira, jongo, samba de roda, maracatu, lundu, carimbó, para exemplificar, são experienciados no corpo por meio da dança, por meio de leituras e estudos, por meio de imersão cultural em festas populares, em festivais de folclore e festivais de cultura popular por meio de diálogos com guardiões e guardiãs de diferentes expressões da cultura popular e por meio de oficinas e cursos de formação docente ofertados pelos integrantes do projeto.

O Andora, após mais de uma década de atuação via extensão universitária, já ofertou uma especialização em Ensino da Dança (a primeira especialização em dança da UFES), ofertou uma série de oficinas de formação em danças da cultura popular para professores de diferentes prefeituras da Grande Vitória⁴⁰, para estudantes de cursos de licenciatura em Educação Física de faculdades particulares. O Projeto também já se apresentou em escolas, asilos, praças públicas, festivais de cultura popular no Brasil e em outros países, tanto na América quanto na Europa (Portugal, França, Itália, Chile e México). Em 2018, o Andora completou 10 anos e, até esse

⁴⁰ Grande Vitória é a região metropolitana formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

momento da caminhada, vivenciaram e se formaram com o projeto 52 professores de Educação Física graduados na UFES (FERREIRA, 2018).

O grupo tem buscado dar visibilidade, em espaços educacionais, formais e/ou não formais, ao vasto acervo corporal que se faz vivo na cultura popular. Território, xenofobia, diferenças de gênero, questões étnico-raciais, desigualdade econômica-social, todos esses são temas importantíssimos e que estão na ordem do dia de debates e ações político-sociais-educacionais que compõem a prática, a ética e a estética de diferentes expressões da cultura popular. Afinal, a cultura popular é representativa de uma cultura contra-hegemônica, é (r)existência histórica de povos negros que aqui chegaram à força e que foram escravizados, de indígenas explorados que viram os seus serem assassinados e de povos brancos pobres que, nessas terras, (re)constituíram suas histórias. Portanto, a cultura popular pode ser campo rico para a criação de caminhos e de perspectivas emancipadoras e decoloniais em educação.

O Andora se caracteriza como projeto de extensão que educa/forma professores para que esses eduquem em uma perspectiva da cultura popular. Ou seja, a cultura popular não é um conteúdo, mas, sim, uma pedagogia. O projeto tem, desde sua constituição, a participação ativa de professoras que se formaram, formam-se e formam em cultura popular⁴¹. Este capítulo objetiva pensar como as vivências na cultura popular propiciadas por um projeto de extensão universitária podem influenciar (ou não) na educação/formação docente de jovens professoras para uma prática pedagógica decolonial. Assim, nosso trabalho se constrói a partir de uma base epistemológica do sul, decolonial (SANTOS, 2007, 2010; BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2019), e objetiva apresentar caminhos teóricos para se considerar a cultura popular como uma rica pedagogia para formação docente, para a prática docente e para a formação de mulheres empoderadas.

6.2 ABRINDO A RODA

⁴¹ Afinal, como salientou Paulo Freire (1996, p. 23), “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

É preciso, após apresentar a história e o objetivo do Projeto de Extensão Grupo Andora, voltarmos para as professoras sujeitas⁴² desse artigo. A primeira delas é Erica Bolzan, mulher cis, branca, 32 anos, licenciada, mestre e doutoranda em Educação Física pela UFES e professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano desde dezembro de 2020 – anteriormente, foi professora na rede de Educação Básica do município da Serra/ES, atuando na Educação Infantil por oito anos.

A segunda é Milainy Ludmila Santos Goulart, mulher cis, negra, 31 anos, licenciada, mestre e doutoranda em Educação Física pela UFES e professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo desde de 2019. Em 2014, trabalhou como educadora em arte-educação na Estação Conhecimento, em Serra/ES. Entre 2015 e 2016, foi professora da Educação Infantil na Prefeitura da Serra, e, em 2017 e 2018, foi professora no Centro de Educação Física e Desportos da UFES.

Por fim, temos Renata Marques Rodrigues, mulher cis, branca, 34 anos, licenciada e mestre em Educação Física pela UFES, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Ela atuou na Educação Infantil como professora da rede municipal de Vila Velha/ES entre os anos de 2012 e 2016. Também lecionou por quase dois anos como docente no quadro de professores do Centro de Educação Física e Desportos da UFES.

Enquanto uma das autoras deste texto, sou professora, pesquisadora e mulher cis negra que nesta escrita se comunica, sou também uma das quatro integrantes do Andora. Aqui, meu papel foi o de mediar e analisar a roda de conversa composta por essas mulheres-professoras. Realizamos, então, uma roda de conversa que foi gravada, posteriormente transcrita e na qual perguntas pré-definidas foram feitas e outras foram elaboradas durante essa entrevista longa, profunda e afetiva que foi vivenciada em conjunto. A roda, na cultura popular, tem o sentido de horizontalidade. é uma forma sagrada e representa uma coletividade que dialoga, que apresenta suas histórias em comum, sem apagar a individualidade e tampouco a corporeidade, afinal, o adentrar à roda, é partilhar e confiar no coletivo, na comunidade.

⁴² O termo sujeito está aqui, propositalmente, escrito no feminino, já que serão analisadas as narrativas de professoras mulheres.

A roda é “espaço de agregação, de inclusão, em que todos se veem e são vistos, também espaço fechado em si, de resistência” (GUIDI; TELLES, 2009, p. 20). Entendemos a roda, tanto essa para a realização da entrevista quanto a roda nas danças populares (também) como uma técnica, técnica que nos impulsiona na busca de sentido e que nos permite falar e ler além das palavras. Boal (2012) nos diz que a arte nos permite ampliar nossa visão sinalética. A roda, tão importante na cultura popular e tão importante nessa entrevista, em profundidade possibilita aos corpos voltarem para si, (re)pensando e refletindo para o grupo sentidos e sensações. Expressões, cores, objetos, memórias de experiências vividas pelo grupo se transportam para a roda nesse movimento de idas e vindas subjetivas e coletivas.

A roda de conversa enquanto técnica nos possibilita, dentro da história de vida temática (ESPINALT, 2014), desenhar os passos metodológicos desse estudo. Espinalt (2014) acredita que as histórias de vida temáticas permitem, por meio da oralidade, a análise e a interpretação qualitativa de processos e fenômenos sociais. A história de vida temática enfatiza aspectos, vivências e memórias acerca de um determinado tema da vida das entrevistadas, “trata de experiências vitais” (ESPINALT, 2014, p. 31). A autora compreende que, em uma perspectiva feminista, a história de vida é uma metodologia que evita invisibilizar elementos da identidade da mulher. Ela aponta que histórias de vida inter cruzadas de mulheres é um caminho para romper com o androcentrismo científico e sua pretensa neutralidade.

Corroborando com Espinalt (2014), tomaremos igualmente as ideias de Collins (2019a, 2019b) como base teórica e metodológica, posto que a autora discute novas epistemologias e maneiras de produzir o conhecimento que tragam ao centro o feminino, especificamente o feminismo negro, já que, segundo a autora, historicamente os métodos utilizados para validar o conhecimento só são validados quando aceitos pelo grupo que controla o conhecimento e esse grupo não é tradicionalmente composto por mulheres brancas e, tampouco, por mulheres e homens negros. A pesquisadora afro-americana Patrícia Hill Collins (2019b, p. 56) elabora que a “experiência como critério de significado com imagens práticas como veículo simbólico é um princípio epistemológico fundamental [...]”.

6.3 ENTRE FORM-AÇÃO E ATU-AÇÃO DOCENTE, AS AN-DANÇAS

A cultura *popular*, apesar da especificação do termo com grifo no adjetivo popular e de uma série de debates que ainda se colocam em torno da dicotomia entre erudito e popular, dicotomia essa característica do paradigma dominante preguiçoso e indolente (SANTOS, 2007), que, nesse caso, eleva o que é considerado erudito e apaga o que é popular, foi, paradoxalmente, apresentada às nossas entrevistadas em um ambiente historicamente visto como erudito: a universidade. As três professoras compartilharam em nossa roda de conversa que até entrarem na universidade e iniciarem sua participação no Andaraí pouco ou quase nada sabiam sobre expressões da cultura popular.

[...] porque até então eu tinha um conhecimento de algumas coisas, né? Como o congo daqui, mas nada de forma aprofundada, nem digo aprofundada, de forma mais dentro mesmo daquilo, de saber o que era. Só ouvia falar, sabia que tinha, via algumas imagens na época das festas, mas não entendia, né? E, a partir do momento que eu entro no grupo, isso se amplia, esse universo se amplia (RENATA).

O congo que eu conhecia que chegava na minha cidade⁴³, era o congo que a banda Casaca tocava, por exemplo. Que era um pop, né? (ÉRICA).

Eu me lembro hoje, assim, rememorando a minha história de vida, eu me lembro que eu conheci um pouco do congo na escola, escola privada, no Bairro de Santana, em Cariacica, mas foi de um jeito e em um processo de formação em que eu ainda não tinha uma certa maturidade, digamos assim, para compreender o congo como eu compreendo hoje (MILAINY).

Apoiando-nos em Freire (2015), diríamos que a educação, teoria de um conhecimento posto em prática, tem, na ambivalência desses resgates de memória, sua experiência da boniteza. As três entrevistadas advêm do seio do popular, econômica e socialmente. Cresceram em bairros populares e são de famílias da classe trabalhadora⁴⁴, porém, é no âmbito da universidade que passam a conhecer

⁴³ Érica cresceu na cidade de Muniz Freire, localizada no interior do Espírito Santo e que até 2018 tinha uma população estimada em torno de 17 mil habitantes (IBGE, 2018).

⁴⁴ A mãe de Érica é auxiliar de serviços gerais, a mãe de Renata trabalhou como balconista e a mãe de Milainy trabalhava em um supermercado até ter sua primeira filha. Renata nos conta que sua mãe possui grau de magistério, Milainy narrou que sua mãe não concluiu o Ensino Fundamental e Érica compartilhou que sua mãe estudou até o Ensino Fundamental.

expressões da cultura popular, é no espaço universitário que acessam um conhecimento que, em última instância, pertence a todos.

Adentrando a universidade, é na potência da extensão que as aprendizagens e as andanças em cultura popular passam a circular e a circundar suas existências. Andanças que, para nós, pulsam como itinerários e jornadas que se encarnam em corpos que dançam, que cantam, que batucam e que, no entrecruzar das histórias de corpos, de tempos e de existências que resistem, inscrevem no movimento do ser e do tornar-se novas possibilidades formativas e educativas, individuais e também coletivas. As andanças se edificam como passos de práticas corporais dançadas e de passos que se movimentam a fim de desvelar novos caminhos para se formar e para formar.

É necessário, portanto, refletir sobre a importância do diálogo com a comunidade externa à universidade e sobre o papel político e social que a extensão universitária enquanto *lócus* formativo e educacional estabelece. A extensão pode ser movimento contrário e oposto à produção de práticas curriculares que se moldam de acordo com a epistemologia vigente e que, nessa construção, desconsidera uma série de saberes e fazeres.

A monocultura de saberes (SANTOS, 2007) reduz o conhecimento científico de tal forma que, no espaço e no tempo de quatro anos de um curso integral em licenciatura em Educação Física, é fora do espaço das disciplinas curriculares que as três professoras-mulheres entrevistadas vão ter contato em profundidade com a cultura popular, contato que se constrói e reverbera no corpo. Diante dessa reflexão, informamos que Renata adentra ao curso de formação inicial em 2006, Érica em 2007 e Milainy em 2008. As memórias anteriores à universidade, no que tangem à cultura popular, como narrado por elas, tratam de experiências superficiais (mesmo elas vindo *do povo*), relacionadas ao Congo, expressão da cultura popular capixaba de forte influência e matriz africana.

Em 2003, temos promulgada a lei 10.639⁴⁵, a qual estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional e que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática *História e cultura afro-brasileira*, devendo ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar. Apesar da lei ser de 2003, nossas entrevistadas

⁴⁵ Lei 10.639/2003 atual lei 11.645/2008.

nos contam que se formaram docentes sem terem nenhuma disciplina que considerasse a importância dessa lei.

Nas ambivalências produzidas em suas histórias, temos a cultura popular e nossas professoras entrevistadas, interseccionalizadas por marcadores de gênero, classe, raça, cultura e acesso ao conhecimento. A cultura popular se cria e se recria no seio de comunidades constituídas por diversos povos pobres, excluídos da história oficial e dos projetos urbanísticos e de modernização sociais. Nossas professoras entrevistadas, apesar de serem filhas de famílias pobres, de serem frutos de um Brasil *expert* na produção de minorias sociais, não tiveram o direito de, em suas infâncias, vivenciarem/aprenderem expressões da cultura (palavra de gênero feminino) popular (aquilo que é popular é visto como pobre, medíocre, vulgar). Retomando ao exemplo do congo, ritmo e dança mencionado pelas professoras-mulheres entrevistadas e exemplo vivo da cultura popular capixaba, esse também lhes foi negado no âmbito de uma formação em licenciatura – haja visto que, no âmbito do ensino enquanto estrutura universitária, elas contam não terem, via currículo, formação no tocante à lei 10.639/2003.

É no Projeto de Extensão Grupo Andora que elas vão aprender e aprender a ensinar sobre história e cultura afro-brasileira. Com o congo, com o samba de roda, com o maracatu, com o coco, com o jongo, entre outras expressões da cultura popular que se (re)criam a partir da diáspora negra estabelecida forçosamente no Brasil. Renata partilha conosco que o jongo, expressão da cultura popular afro-brasileira, presente e constituinte da história de todos os estados do sudeste brasileiro, é o ritmo e a dança que mais a toca, que faz com que ela sinta seu corpo *se arrepiar*. O Jongo se torna tão importante para ela que, como ela nos narra, *toma conta da tese* de doutorado em Educação na UFSC.

Ele (o jongo) está bem presente, assim como nas minhas ações e estudos né? Eu trabalhei com o jongo lá também em Florianópolis, levei para lá, é, através de um convite trabalhei com oficinas lá, então isso também me mostrou um outro lugar, né? Para eu pensar essa minha relação específica com o jongo e com as danças populares que eu acabei ampliando ainda mais a partir dessa possibilidade de estudar no Andora e depois na tese (RENATA).

A Renata que percebe o Jongo presente nas suas ações e no seu corpo (ela se arrepia com o ritmo dos tambores e com o pisar dos pés) é a professora e mulher que percebe que o mundo não é, mas está sendo. Ou seja, essa Renata que passa no miudinho, na ginga, na mandinga por diferentes experiências de formação propiciada a partir do Andora é uma professora que percebe, analisa e cria práticas de intervenção como sujeita de ocorrências nesse mundo que está sendo (FREIRE, 2015). Boal (2012) acredita que a arte é conhecimento que leva o artista a interpretar a realidade e a torná-la inteligível. As entrevistadas se identificam como professoras e dançarinas (artistas) que se formam e formam com/nas (an)danças da cultura popular. Essa identidade docente vai incentivá-las a construir um modo de fazer educação que busque romper silenciamentos, que vai na contramão de caminhos que invisibilizam a cultura popular.

O Andora veio se construindo junto com a nossa entrada na universidade. A partir daí, as reflexões, assim, que eu faço hoje, é que esse diálogo que eu tive com a cultura popular, com o universo que o Andora me apresentou, foi o que me possibilitou construir hoje uma identidade enquanto profissional. Muitas vezes eu penso assim “o que teria, como teria sido a minha formação sem ter passado, sem ter construído essa trajetória”, porque foi algo que eu realmente me identifiquei (MILAINY).

Eu trabalhei alguns anos com crianças e todo ano sempre trabalhei nos meus projetos a cultura popular, seja por meio da dança, seja por meio dos brinquedos, das brincadeiras, das histórias, sempre tento resgatar isso da identidade do Brasil, né? Como um todo e também buscar essas tradições que são próprias do nosso estado. O Andora nos ensinou muito. Fomos entendendo que a história, às vezes, não é contada, às vezes não, né? A maioria das vezes não é o que realmente aconteceu, mas alguém dito importante que foi lá e disse o que aconteceu (ÉRICA).

Os guardiões da cultura popular carregam muito dos preconceitos sociais que são jogados sobre eles, carregam muito isso e sempre vêm falando “ah, eu não sei se eu posso te ajudar, eu não sou estudada, eu não sou letrada”, a gente ouve muito isso dessas pessoas, mas eles trazem uma história de vida que continua nos formando, né? E me lembro da primeira festa popular que fui, a festa de São Benedito e São Sebastião em Itaúnas⁴⁶ e a gente, assim, com sentimento de estranheza total, de não querer prestigiar aquilo de alguma forma, porque, ao longo da nossa vida, a gente, por vezes, não todos nós, é claro, mas, por vezes, não somos formados para aquilo, né? isso vai se construindo e aí, ao longo desses anos, você vai uma vez na festa, vai duas, três, quatro e aí você já percebe, algo assim de querer saber mais sobre aquilo, de se aproximar, né? De conversar, de tentar entender, de prestigiar, então são várias sensações e emoções que vão passando assim ao longo desse tempo, ao longo dessa maturidade (MILAINY).

⁴⁶ Uma das festividades mais tradicionais do Estado do Espírito Santo e que reúne diversas expressões populares, com grupos de Jongo, Ticumbi e Reis (SCHIFFLER, 2014).

Então, as minhas andanças com o Andora, as nossas andanças, né? Eu acho que o que a Milainy falou é muito forte para mim, essa questão do reconhecimento da diferença é a diferença, esse reconhecimento vem pela cultura popular e passa por várias outras instâncias, pessoas são diferentes na personalidade, pessoas são diferentes na cultura, pessoas são diferentes na escolha sexual, pessoas são diferentes em todos os sentidos, físicos, né? enfim, e a partir do entendimento dessas diferenças eu, pela cultura, eu pude ampliar e aí o que a Milainy falou nessa questão das barreiras, né? Dos preconceitos, isso ficou muito forte para mim, né? A partir do meu contato com a cultura popular e aí, nas andanças, isso fica mais acentuado, porque é quando você vê que você é desse tamanho, né? [fazendo sinal com o dedo indicador e polegar para demonstrar algo muito pequeno] (ÉRICA).

Silva (2009) entende o sujeito como aquele que constrói sua história, que constrói a si mesmo e que constrói a cultura – e esse sujeito é corporal. Nesse sentido, a autora nos permite observar as narrativas dessas professoras a partir dos movimentos de rememoração e de interpretação, das suas histórias e de uma história social que define e constrói uma verdade única, validada por um grupo dominante e imposta a outros grupos sociais, inclusive e especialmente, imposta nos currículos escolares. É nas andanças possibilitadas pela formação no Andora e pelas expressões da cultura popular em seus ritmos, passos, festas, oralidade e corporeidade que elas vão aprendendo que há outras verdades, outras histórias individuais, sociais e culturais.

É no processo de tradução de saberes vivenciados por elas na cultura popular que uma inteligibilidade sem homogeneização vai se edificando. Isto é, o processo de tradução possibilita auferir uma riqueza de sentidos para o mundo, ao contrário de um só sentido, como prega a epistemologia dominante (SANTOS, 2007). A abundância de experiências e de sentidos é fundamental para uma prática pedagógica que abra espaço para a atividade criativa, para processos criativos em arte e em educação, para a criação como movimento. O processo criativo é por nós compreendido como em Silva e Ferreira (2020), como originar, educar e acalantar. Nesse movimento, a cultura popular é um substrato de símbolos e significados sobre a realidade social, passíveis de tornarem-se base de criação de tipos de consciência popular cidadã e politicamente mobilizada e mobilizadora (BRANDÃO, 1984).

É ao investigar saberes do corpo e da cultura popular brasileira, ao investigar e identificar histórias e memórias dessas culturas que se encontram imbricadas na história da nossa sociedade, que as professoras entrevistadas conseguem elaborar

transgressões e atuar para que uma prática educativa também transgressora e libertadora possa se construir. Elas (as professoras entrevistadas) se educam e levam para seus espaços de trabalho as aprendizagens possibilitadas pelas andanças vividas por meio da cultura popular e do Andora.

As expressões corporais como linguagem, seus sistemas simbólicos e aportes socioculturais possibilitam a elas uma prática pedagógica entusiástica, como nomina hooks⁴⁷ (2017). Hooks (2017), ao longo de sua experiência e atuação, percebeu que o ensino formal questiona a possibilidade de o entusiasmo coexistir na educação, visto que esse é um lugar da seriedade, da atividade intelectual, do rigor no conhecimento. Ela traz que a sala de aula pode ser empolgante e que o entusiasmo pode coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria e até promovê-la. “Nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (HOOKS, 2017, p. 17). As entrevistadas apre(e)ndem isso, elas incorporam as histórias partilhadas pelos guardiães e pelas guardiãs da cultura e se entusiasmam com os novos conhecimentos, com as novas verdades e sentidos de mundo que podem ser (re)criados, (re)dimensionados, cantados e dançados. Como coloca Freire e Shor, (1986) os confrontos entre pedagogia e política são inevitáveis e, quando nossas docentes percebem o poder transformador da cultura e são transformadas pela por ela e pelo saber popular, que (r)existe mesmo diante de séculos de dominação de uma única história advinda da colonização social, geográfica, intelectual e cultural produzida e enraizada em nosso país, elas passam a ofender o *status quo*.

Como colocado pela professora Érica, *o reconhecimento da diferença é a diferença*. Reconhecer a diferença é entender sobre (r)existência, pois a diferença se constitui como objeto a ser controlado e eliminado a partir do estabelecimento da ciência moderna. As expressões da cultura popular nascidas no Brasil, especialmente as de matriz africanas, pela dimensão profunda da nossa sociedade que se dá baseada na escravidão, trazem não somente a dimensão da (r)existência, mas a da esperança.

⁴⁷ O nome da pesquisadora e professora bell hooks não se inicia com letra maiúscula, respeitando uma construção identitária da própria autora.

O corpo, na cultura popular, coloca-se para além de sua dimensão técnica ou coreográfica. Revela significados em seu ensejo de transformar, alertar, expressar-se, fazer-se ouvido/sentido/percebido em suas lutas e necessidades (LARA, 2007, p. 112).

A conscientização sobre o lugar do diferente na cultura popular como uma potência educacional se entrecruza com opressões sofridas pelos fazedores de cultura, como expressado na fala de Milainy ao parafrasear alocações advindas deles como *ah, eu não sei se eu posso te ajudar, eu não sou estudada, eu não sou letrada*. Essa consciência de ambivalências que se relacionam com situações de opressões gera nelas, nas professoras-mulheres entrevistadas, a busca por uma práxis docente legítima e que se movimenta constantemente. Uma prática pedagógica dentro de uma perspectiva decolonizadora considera diferenças corporais, gestuais, geográficas, étnicas, religiosas e de gênero, bem como compreende que o conhecimento também se (re)produz, se (re)cria e se (re)pensa oralmente. Portanto, o conhecimento ultrapassa as letras. Ao refletir sobre os povos descendentes da diáspora africana, Guimarães (2002) formular que

A identidade criada pelos descendentes de populações africanas no Brasil, a partir das tradições populares, guarda, cravada no corpo, a memória da ancestralidade e as heranças culturais, que são trazidas num universo sincrético identitário e perpetuadas pela tradição oral, gestual e musical (GUIMARÃES, 2002, p. 112).

Quando os fazedores da cultura popular se expressam acreditando que eles não podem nos ajudar pois não são estudados/letrados, eles estão operando uma lógica moderna e colonial que se baseia em três eixos: o saber, o poder e o ser, como colocado por Torres (2019). Essa colonialidade diz a eles constantemente que a cultura popular não é cultura (afinal é popular) e, portanto, o que eles sabem não é saber, não é conhecimento. Seus corpos, praticantes de um *saber não saber*, de um conhecimento não validado, são desumanizados, tornam-se objetificados. Nesse modelo paradigmático, se humanos não são, nada são. Se nada são, nada podem. Entrecruzando as ambivalências, colocamos o hegemonicamente construído em cheque.

Nossa entrevistada Renata conjectura que *as práticas corporais da cultura popular estão ali para a gente pensar sobre elas e tratar os conhecimentos que elas trazem, tratar quando aprendemos e quando ensinamos aos nossos alunos*. Levantar-se contra a ordem desumanizadora que apaga corpos e saberes é, corroborando com Freire (1967), perceber que os fundamentos dessa ordem, que é desordem, não têm sentidos éticos nem sociais. Renata segue dizendo que

Esse lugar meu de professora ganhou um destaque muito grande por essas andanças nas festas populares, nas conversas com mestres, nos festivais. Então essa coisa de ser dançarina, ser professora e ser pesquisadora, hoje, eu acho que essa tríade está muito ligada pelas andanças do grupo, que me permitiu pensar esses três lugares que ainda estão sendo construídos e são ressignificados a todo tempo pelas experiências novas que eu vou tendo ou vou buscando com foco na cultura (RENATA).

Renata aponta aqui o que Freire (1967, p. 108) traz como dimensão humanista da cultura: “A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’”. Renata evidencia a tríade que compõe sua relação com a cultura popular. Ela é professora, pesquisadora e dançarina. As encruzilhadas dessas três dimensões de sua existência dialogam, inexoravelmente, com o aprender e o com ensinar. Entendendo que, como prioriza Freire (1996, p. 25), aprender precede o ensinar, o ensinar se mescla na experiência realmente fundante de aprender: “Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

A pedagogia Freiriana nos ensina que o fazer docente se faz indissociavelmente do aprender. Nesse sentido, a curiosidade epistemológica é construída pelo exercitar do aprender de forma crítica. A curiosidade epistemológica ultrapassa a ingenuidade, ela exige uma capacidade de busca, um desejo de experimentar de maneira atenta, sensível e que nos permita produzir questões que nos possibilitem buscar respostas e que não se prendam às *linhas abissais* (SANTOS, 2010) produzidas pelo pensamento moderno. A responsabilidade ética e estética do exercício docente é expressão da prática educativa como prática formadora. Nesse sentido, o professor precisa se formar para exercer a formação. A curiosidade

epistemológica dialoga com uma prática pedagógica entusiástica, como coloca hooks (2017), que incentive o desejo pelo aprender, pela atividade intelectual, aguçando e estimulando uma educação transgressora, pois a curiosidade epistemológica não é facilmente preenchida, contentada, ela se alimenta da vontade de arriscar e de experimentar de modo crítico.

Para além de dançarina, eu sou professora, eu quero aprender, né? Enfim, eu tenho muito essa coisa do professor, é muito forte mesmo, a experiência com essas danças me trouxe isso de que eu quero experimentar tudo que ela tem e quem falar que eu não posso, não, eu posso sim, “ah não, mas no meu grupo não dança mulher”, mas aqui não é o seu grupo que está dançando, né? Nesse sentido de não ser desrespeitosa, mas de se colocar em um lugar de busca também, eu quero buscar um aprendizado novo, um conhecimento novo que, e se ele está passando ali naquele momento, por que eu vou ser renegada daquele conhecimento? (RENATA).

6.4 EDUC-AÇÃO E CULTURA POPULAR: “ESPAÇO PARA EXPANDIR ESSA QUESTÃO DE SER MULHER”⁴⁸

Na roda de conversa com as três professoras entrevistadas para as reflexões e análise desenvolvidas neste texto, um dos temas geradores de debate foi o feminino que elas são na relação com a educação e com a cultura popular. Como podemos observar na narrativa anterior partilhada pela professora Renata, o ser/tornar-se professora e o ser/tornar-se mulher se mesclam, sarandeiavam sua existência corporal. Ora, a importância dessa temática dialoga, em primeira instância, com suas histórias de vida, as três são mulheres em uma sociedade onde, historicamente, a mulher é vista como o outro do homem. O marcador gênero, na nossa sociedade patriarcal, corrobora para a construção de identidades femininas que se relacionam com o silêncio, com a submissão, com o pudor e com o controle absoluto do corpo. Como coloca Del Priore (1998), a história das mulheres gira em função da história que se edificou sobre elas, das normativas e imagens construídas de modo a beneficiarem o colonialismo político, social, intelectual, cultural e econômico vigente. Um dos espaços

⁴⁸ Subtítulo retirado a partir de uma fala da entrevistada Érica.

estruturais geradores de poder para essa lógica colonialista é, como aponta Santos (2007), o espaço tempo doméstico, no qual a forma de poder é o patriarcado, fundamentado nas relações sociais de sexo que se estabelecem de forma binária.

A imagem e os sentidos atribuídos aos corpos não são, portanto, superfícies já existentes, sobre as quais se encastram os papéis e os valores sociais; são, ao contrário, uma invenção social que sublinha um dado biológico cuja importância culturalmente variável torna-se um destino natural e indispensável para a definição do feminino e do masculino. Isso significa que a materialidade do corpo existe, porém a diferença sexual entre os sexos é uma atribuição de sentido dadas aos corpos (SWAIN, 2000, p. 52).

Uma educação decolonial visa a produção de espaços e de tempos com novas condições de pensamento, com novas possibilidades de interpretação da vida, que considerem a diversidade e que potencializem a *celebração da vida*, característica fundante para o corpo aterrado na cultura popular. Para tal, é preciso que haja transformação social, incluindo-se o que tange às imagens constituídas acerca do feminino.

Trazemos aqui reflexões sobre como, nas histórias de vidas das professoras, os temas da cultura popular e da formação humana e pedagógica edificadas no Andora contribuíram para elas repensarem o feminino a partir do momento que elas, nesses ambientes, vão se tornando mulher e inserem em suas identidades docente uma prática que abarque o empoderamento feminino como um importante passo para a transformação social.

Essas narrativas (re)produzem passos para o conhecimento, para o desvendamento do protagonismo das mulheres, em um entrecruzamento entre formação docente, histórias de vidas de mestras da cultura popular, prática pedagógica, histórias de (r)existências, liberação corporal e empoderamento feminino. Compreendemos, a partir de Berth (2019), o empoderamento feminino como um processo coletivo que se retroalimenta. Indivíduos empoderados formam um coletivo empoderado. O empoderamento é a busca pela consciência para (re)conhecer e (re)agir em prol do imperativo da mudança. Nesse sentido, o empoderamento feminino busca transcender opressões que se interseccionalizam, tais quais, práticas racistas, sexistas, capitalistas e xenofóbicas. Uma prática coletiva que tem como objetivo

passos para o empoderamento é uma ação para a educação decolonial e uma educação decolonial propõe uma pedagogia com passos para o empoderamento.

Ninguém nunca lá no Andora, eu não senti na verdade, vou falar por mim, né? Eu nunca me senti discriminada por ser mulher lá. Pelo contrário, lá eu tive espaço para ser uma mulher forte, uma mulher que se impõe, uma mulher que dá ordens, até demais, porque era muito espaço (risos). A partir do momento que eu conheci um pouquinho mais da cultura afro-brasileira, por meio das danças populares, eu percebi que essa, o papel da mulher nas comunidades, né? Tem essa característica que já existe há muito tempo, esse protagonismo da mulher negra. Novidade? Para mim sim, afinal não conhecia nada desses outros universos antes de entrar no Andora e isso traz uma força maior para a gente que é mulher e isso vai sendo construído na educação que a cultura popular e suas mulheres nos ensinam. E aí, por traz de toda a minha ação pedagógica, eu vou tratando disso. Como pessoa, eu acho que é esse movimento de resistência, que é um movimento de resistência. E aí a cultura popular vem dessas mulheres que querem falar, que querem resistir a aquilo que o tempo todo as pessoas querem abafar e dizer que não é assim, o padrão é X e a gente falando tem X, Y, Z e a resistência vem. Olha essa comunidade, o que eles fazem. Olha esse jongo, as mulheres que mandam (ÉRICA).

Esse movimento de empoderamento transpassa, entrecruza gerações. Érica aprende com as mestras, as mais velhas da cultura popular, especialmente a partir das histórias de vida das mestras e guardiãs de expressões da cultura popular afro-brasileira, como o jongo. Nesse processo pedagógico, ela vem se empoderando enquanto mulher e levando para sua prática pedagógica essas histórias de mulheres, de corpos, de expressões da cultura corporal dançadas e cantadas que traduzem outras formas de se interpretar o feminino e de ser feminino. Importante observamos a especificação que ela faz acerca de suas vivências. É no seio da cultura popular afro-brasileira que essas memórias vivas sobre empoderamento feminino estão se erigindo. É na expressão dos movimentos e ritmos corporais negros que, como coloca Marcelina (2016, p. 11), ela é impulsionada para que “seja seu próprio verso, seja sua prosa, seja seu conto, seja sua crônica, enfim, narre sua história”. É nas linhas do corpo, no mover de corpos negros, no narrar dançando, cantando e batucando, e na oralidade que ela aprende e busca ensinar sobre ser poesia corporal empoderada. E como afirma Le Breton (2003), o corpo é abundância do sensível.

Hoje eu tenho muito orgulho de ser uma professora de Educação Física que carrega algo diferente enquanto formadora, enquanto que eu também fui

formada, porque o que a gente trabalha, o que a gente discute, por mais que de alguma forma esteja ganhando corpo e espaço, ainda há muitas pessoas que não conseguem alcançar ou que decidem não discutir isso, não dar importância. E assim, enquanto mulher, também tenho percebido que, nas comunidades nas quais eu tenho me inserido, que essas mulheres realmente têm papel crucial. Muitas vezes, eu sou direcionada a mulheres, “a, conversa com a dona Mariquinha”, né? Sempre mulheres. Homens também aparecem, mas as mulheres também aparecem, não só os homens. Aí a gente vê naqueles processos em que a gente vem conversando esses anos no Andora e agora aqui, como elas tem também um papel de influenciar aquele seio familiar ali, de organizar, de construir a comunidade. Então elas têm uma voz importante e eu acredito que isso deve ser algo para a gente refletir sobre e com certeza ir agregando nas nossas relações, colocando também que a mulher tem essa voz, então tem sido uma experiência muito prazerosa e poderosa (MILAINY).

Milainy traz em sua narrativa a ideia de processo. No seu processo de inserção nas comunidades, ela vai percebendo o papel crucial das mulheres. No processo de dialogar sobre a mulher e a cultura popular no grupo Andora e no processo de narrar e partilhar suas vivências, sua história, é que o empoderamento vai se construindo. Empoderamento feminino é processo contínuo e constante, teórico e prático. Não está dado, não se compra, não se adquire em um curso, não preenche todos os espaços e tempos da vida. É processo que se constrói individual e coletivamente, é processo educativo que cabe em espaços formais e não formais de educação. Assim, enquanto educadoras, é necessário entender esse processo que se torna possível nas “trocas de experiências coletivas e conjuntas de enfrentamento aos variados sistemas de dominação” (BERTH, 2019, p. 73).

Nas experiências vividas a partir da cultura popular, a luta contra uma normativa dominante no que tange ao modo de ser mulher encontra terreno fértil, o que não significa que não haja uma tensão contínua, individual e coletiva. As práticas sexistas e patriarcais estarão sempre buscando se reproduzir. A lógica colonial não é democrática, é ditadora, dá sempre mais dessa manutenção binária que coloca a mulher no lugar de su(L)-balterna. Essa lógica se infiltra e acaba por se dar, se imprimir e se inscrever nas diferentes instituições sociais e nas diversas formações sociais, incluindo em comunidades que têm em expressões da cultura popular brasileiras sua história e identidade fundamentada.

Schiffler (2014), a partir de uma análise do ticumbi, expressão da cultura popular afro-brasileira, diz que as comunidades conseguem produzir uma *lógica do mundo às avessas*, em que remanescentes de escravizados utilizam-se hoje de sua

liberdade e utilizaram-se, no fio da história, da *liberdade* concedida em feriados e dias festivos, no período escravocrata, para vivenciar e apresentar seus sonhos e suas lutas. Entendemos que esses sonhos e lutas partem de um desejo de um mundo às avessas, no sentido de um mundo outro, onde as histórias e práticas de empoderamento reivindicam um corpo presente, vindo de uma herança que subverte e transgride.

Eu acho que o Andora me trouxe muito uma relação de, como é que eu vou dizer, talvez de uma força, ou de um posicionamento em alguns momentos que eu não tinha antes. Então, por exemplo, eu me lembrei do encontro de jongo que teve no ano passado, que eu fui em Cachoeiro⁴⁹, e na parte de experimentação, de oficina, como se fosse uma espécie de oficina, né? Estavam os homens ensinando tambor e as mulheres ensinando a dança, né? E aí a plateia se dividiu, a plateia assim quem estava lá enquanto participante se dividiu entre os homens no tambor e as mulheres na roda, e retomando agora a minha reação lá, acho que tem muito a ver com essas experiências com a dança e desse lugar na extensão universitária, de afirmar esse lugar, eu fiquei do lado dos tambores, porque eu queria tocar o tambor e eu queria aprender o tambor. Então, acho que talvez essa postura de me impor mais e que reflete pouco naquela ideia de ter menos medo de buscar coisas. Então, me aproximo mesmo com medo de aparecer, de me colocar, eu vou lá, porque esse lugar com as danças, esse corpo, eu acho, talvez, essa dança talvez trouxe um, uma relação mais livre com o meu corpo no sentido de que eu não preciso estar tão regrada, de o que eu posso ou não posso fazer com o meu corpo e isso envolve a relação de onde eu não posso entrar. Essas danças, esses dançares têm me trazido, né? Que é um pouco talvez esse lugar de protagonismo talvez, né? De me ver protagonista em uma dança, protagonista de contribuir no grupo de alguma forma na organização e também contribuir enquanto professora, então isso reflete na minha vida pessoal de buscar esses lugares (RENATA).

Freire e Shor (1986) nos fala sobre como as opressões e uma educação que reproduz opressões tentam nos colocar em um lugar de espectadores. Somos ensinados a duvidar de nossas possibilidades e, agregado a isso, temos o medo da liberdade. As mulheres, em nossa sociedade, são formadas para duvidarem de seus potenciais, de suas capacidades. Beauvoir (1980) também trata da ausência da liberdade como coisificação do ser. Para ela, esse é um caminho nefasto, passivo e alienado, no qual a mulher, entendida como outro do homem, é formada socialmente para não exigir seu lugar de sujeito.

⁴⁹ Cachoeiro de Itapemirim é uma cidade do sul do Espírito Santo.

Ser mulher é, antes de tudo, a obrigação de se declarar mulher, ou seja, o corpo feminino se constitui como base para qualquer outra afirmação sobre esse ser que é identificado como uma mulher. O medo de adentrar espaços “não femininos” e de agir de forma “não adequada para uma mulher” nos é inculcado, “Mas é muito importante também obrigar a mulher a representar exatamente o papel que lhe atribui a sociedade”, ironiza Beauvoir (1980 p. 234)”. Nesse sentido, o controle sobre o corpo feminino segue sendo projetado e, para mais, é o autocontrole que se constitui como política de dominação sobre o corpo feminino. Nessa biopolítica enraizada nas práticas sociais, as mulheres são violentadas de diferentes formas e é preciso dizer que o fortalecimento da autoestima é um passo que se faz fundamental para o empoderamento.

A educação para ser educação há de levar por caminhos que criem/formem a coragem, insistem Freire e Shor (1986). Em sua história pessoal, Renata encontra na dança possibilidades de libertação do seu corpo, de edificação do eu. Por meio da relação corporal construída com a dança e mediada pelo Andora, ela consegue elaborar práticas de empoderamento, buscando romper com opressões do feminino as quais está exposta. Na medida em que consegue elaborar e se conscientizar de que, por meio da dança, é possível desenvolver uma relação mais livre com seu corpo, sem ser *tão regradada*, ela transforma em prática essas contestações e constatações quando, mesmo com medo, coloca-se, adentra os espaços e libera seu corpo.

Entendemos que o vínculo pedagógico construído entre a dança, a cultura popular e o espaço-tempo de formação no Andora estimulou os passos e o mover corporal para a transformação, para um feminino empoderado, que elas, as professoras-mulheres entrevistadas, são e estão se tornando. Como sabiamente desenvolve Freire (2010, p. 80): “a transformação é a busca por um novo mundo”.

6.5 ENCERRANDO A RODA

Neste capítulo construímos, a partir da história de vida temática e da técnica de roda de conversa, movimentos de memórias e reflexões docentes de três mulheres e

professoras que expressam em suas vivências formativas a construção de práticas pedagógicas edificadas em uma educação que se produza e se crie sob uma perspectiva decolonial. Essa compreensão decolonial de sociedade se erige no entrecruzar do espaço privilegiado e *erudito* da universidade, com andanças na cultura popular. Durante a formação docente inicial, foi no espaço e tempo da extensão universitária que saberes, questionamentos e histórias aprendidas no seio da cultura popular possibilitaram a essas professoras-mulheres identificar o papel social e educacional da extensão universitária na edificação de novas possibilidades educacionais e de uma sociedade mais diversa, menos racista, menos sexista, menos xenofóbica.

Os movimentos aprendidos com os guardiões e as guardiãs da cultura popular, com suas histórias de vida e com a história corporal e cultural que as expressões da cultura popular brasileira contam, traduziram-se em movimentos ensinados por essas professoras-mulheres em seus espaços de atuação docente. Esse movimento em construção no âmbito individual e coletivo, percebido e analisado por elas ao retomarem a temática das relações de gênero, é o do empoderamento feminino. Para elas, as histórias de vida, a corporeidade liberta, os movimentos escritos nas linhas do corpo e transportados à expressividade oral de mestras e guardiãs da cultura popular tornam-se, sobretudo, inspirações para novos voos de seus corpos femininos, tão normatizados pela colonialidade moderna.

O trânsito da universidade (erudita) para as comunidades fazedoras de cultura (popular) é capaz de potencializar uma educação que se constrói no diálogo, que respeita e visibiliza identidades que (r)existem e que contam muito de uma história que o paradigma eurocentrado buscou aniquilar. O entrecruzar da universidade e da cultura popular no pacto por uma educação libertadora e transgressora negritou, na história de vida das professoras-mulheres entrevistadas, a importância do corpo como transmissor e celebrador da história de diferentes povos guardiões e fazedores de cultura e de educação. Interpretamos e elaboramos, por fim, que a história temática dessas professoras-mulheres na relação com o projeto de extensão grupo Andora e com cultura popular enquanto (r)existência, se edifica como espaço e tempo para o desenvolvimento de uma prática contra-hegemônica, na qual a expressão de um corpo livre e imbricado com a cultura sejam força motriz para uma pedagogia decolonial.

REFERÊNCIAS

ABIB, P. Cultura popular e contemporaneidade. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 102-122, jul./dez. 2015.

BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo**: fatos e mitos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

BERNARDINO-COSTA, J. *et al.* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BERTH. J. **Empoderamento**, São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

BOAL, A. **Teatro do oprimido**: e outras poéticas políticas. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é folclore**. Brasília: Editora brasiliense, 1984.

BRANDÃO, C. R. Cultura Popular em sociedades contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set/dez, 2009.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 dezembro de 1996. **Dispões sobre a pluridisciplinaridade das universidades**. Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Lei 10639, 09 de janeiro de 2003. **Dispões sobre a obrigatoriedade da temática história e cultura africana e afrobrasileira na rede de ensino básica**. Câmara dos Deputados, 1996.

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

COLLINS, P. H. Epistemologia feminista negra. *In*: BERNARDINO-COSTA, J. *et al.* (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. p. 139-170.

DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1998.

ESPINALT, E. E. Las historias de vida como herramienta para el empoderamiento. *In*: SILVESTRE, M. *et al.* **El empoderamiento de las mujeres como 143estratégia de intervención social**. Universidad de Deusto: Espanha, 2014. p. 27-38.

FERREIRA, L. **Representações sociais na formação complementar de extensionistas do Projeto de Extensão Grupo Andora**. 2018, 43f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em educação física– Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra. 2. ed. 2015.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GUIDI, R.; TELLES, L. S. O jongo no Sudeste. **O jongo na escola: pontão de cultura jongo caxambu**, 2009. Rio de Janeiro: UFF.

GUIMARÃES, A. A. Memória e Identidade: Capoeira – uma arte do corpo. **Farol**, Vitória, n. 3, ano 3, s/p, 2002.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

LARA, L. M. O sentido ético-estético do corpo na cultura popular e a estruturação do campo gestual. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 111-129, set./dez. 2007.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARCELINA, E. **Mulheres incríveis**. 3. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2016.

ROCHA, G. Cultura popular: do folclore ao patrimônio. **Mediações**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 218-236, jan./jun. 2009.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. de S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, M. C. de P. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, M. C. de P.; FERREIRA, T. Corpografias quilombolas e educação para emancipação na extensão universitária e no FSM 2018. *In*: SILVA, G. C. (org.). **Experiência em ensino, pesquisa e extensão na Universidade: Caminhos e Perspectivas**. Fortaleza: Imprece, 2020.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SWAIN, T. N. “A invenção do corpo feminino” ou “A hora e a vez do nomadismo identitário?”. **Feminismo: teorias e perspectivas – Textos de História**, Brasília, v. 8, n. 1 p. 47-86, 2000.

TORRES, N. M. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J. *et al.* (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

CAPÍTULO 7 – CORPOS E DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS: para uma educação em movimento

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

Resumo: este capítulo reflete e apresenta, a partir de um projeto de extensão do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano inserido na linha *Cultura: Dança, teatro, técnicas circenses, performance; formação, memória, produção e difusão cultural e artística*, possibilidades educacionais em uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica na qual o corpo negro e as danças afro-brasileiras têm lugar central. Tomamos como perspectiva metodológica o movimento de *um rigor outro* na pesquisa qualitativa (MACEDO *et al.*, 2009) e andanças teóricas aprendidas no feminismo negro (DAVIS, 2016; HOOKS, 2017, 2019; AKOTIRENE, 2019; BERTH, 2019; COLLINS, 2019). Realizou-se uma entrevista com a bolsista do projeto, estudante do Ensino Médio Integrado, após a finalização do projeto, que teve duração de doze meses, concluindo principalmente que o ensino das danças afro-brasileiras, em seus movimentos, ritmos, resistência, mitos e história, *ajudou a romper vários preconceitos*. Depreende-se ainda que as o-pressões de gênero seguem fazendo com que meninos/jovens tenham vergonha de dançar.

Palavras chave: Danças; Cultura afro-brasileira; Educação; Jovens negras.

AFRO-BRAZILIAN BODIES AND DANCES: for an education in motion

Abstract: This chapter reflects and presents, from an extension project of the Federal Institute of Education Science and Technology of Bahia (IFBaiano), inserted in the follow Culture research: dance, theater, circus techniques, performance; formation, memory, cultural and artistic production and diffusion, educational possibilities in a decolonial and afro diasporic perspective in which the black body and Afro-Brazilian dances have a central place. We take as a methodological perspective the movement from one rigor to another in qualitative research (MACEDO *et al.*, 2009) and theoretical moves learned from black feminism (DAVIS, 2016; HOOKS, 2017, 2019; AKOTIRENE, 2019; BERTH, 2019; COLLINS, 2019). After the completion of the project, which lasted twelve months, an interview was carried out with the project grantee, a student from the Integrated High School, mainly concluding that the teaching of Afro-Brazilian dances, in their movements, rhythms, resistance, myths and history, helped to break

through various prejudices. It appears that gender pressures continue to make boys/youth ashamed to dance.

Keywords: Dances; Afro Brazilian culture; Education; Black youth.

CORPS ET DANSES AFRO-BRÉSILIENS: vers une éducation au mouvement

Résumé : Ce chapitre reflète et présente, à partir d'un projet d'extension de l'Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano inséré dans la ligne Culture : Danse, théâtre, techniques de cirque, performance ; formation, mémoire, production et diffusion culturelle et artistique, les possibilités éducatives dans une perspective décoloniale et afrodiasporique dans laquelle le corps noir et les danses afro-brésiliennes ont une place centrale. Nous prenons comme perspective méthodologique le mouvement d'une autre rigueur dans la recherche qualitative (MACEDO et al., 2009) et les errances théoriques apprises dans le black feminism (DAVIS, 2016 ; HOOKS, 2017, 2019 ; AKOTIRENE, 2019 ; BERTH, 2019 ; COLLINS, 2019). Un entretien a été réalisé avec le boursier du projet, un élève du lycée intégré, après la fin du projet, qui a duré douze mois, concluant principalement que l'enseignement des danses afro-brésiliennes, dans leurs mouvements, leurs rythmes, leur résistance, leurs mythes et leur histoire, a contribué à briser plusieurs préjugés. On observe également que les oppressions liées au genre continuent à rendre les garçons/jeunes gens honteux de danser.

Mots clés : Danses ; Culture afro-brésilienne ; Éducation ; Filles noires.

7.1 DIVAGAÇÕES DO PESQUISAR

Durante muitos meses, não me permiti, enquanto pesquisadora, escrever sobre a vida de uma jovem e sua história na relação com processos de ensino aprendizagem. Enquanto professora, observei, refleti, planejei e me regoziquei com os passos de uma jovem que se desenvolve, que cresce, que transgride e se liberta em vida. A questão que passei a me fazer foi: *por que enquanto pesquisadora não via a possibilidade de abordar os caminhos de uma vida jovem que vivencia práticas educativas libertadoras?* Porque acreditava que ter como objetivo a história de vida de uma jovem mulher não seria do interesse da academia. Não haveria sentido em observar e interpretar os passos e a construção da história de vida de uma única jovem mulher.

Teria sentido ter como tema de produção investigativa muitas jovens mulheres? Sim, como há pesquisas que o fazem. Ou seja, o quantitativo carregava (em mim e no modelo epistemológico de ciência vigente no qual me formei) um lugar não questionável. O qualitativo aqui, nesse caso, fez-me duvidar. O *modus operandi* da academia, no concernente à pesquisa, fez com que, durante meses, eu não me visse trazendo para a escrita da pesquisa o que já me via fazendo na prática docente: definir objetivos, me respaldar em estudiosos e conceitos, definir os espaços e tempo das ações, observar, refletir, teorizar, planejar, discutir, refazer, planejar outra vez e avaliar os passos de uma jovem mulher que se desenvolve, cresce, transgride e se liberta.

Eu já estava pesquisando-educando na tentativa de uma prática que rompesse com um modelo de educação rígido e conteudista, utilizando-me fortemente, para isso, da extensão acadêmica. Ora, apesar disso, ao temer trazer para a escrita esses processos, não estava me permitindo transgredir dentro da pesquisa e tampouco me libertar de um modelo paradigmático que define o que é importante ou não e que desconsidera uma série de possibilidades criativas dentro das pesquisas em educação e que abrangem um tema tão potente como a dança e as vidas das mulheres. Estava presa à nossa racionalidade preguiçosa (SANTOS, 2007), que nos conduz a uma dicotomia de conhecimento: *Isto é objeto de pesquisa, aquilo não é objeto de pesquisa*. Essa razão preguiçosa é metonímica, toma a parte pelo todo. De acordo com Santos (2007), tomar a parte pelo todo acaba por espremer o presente – afinal, o que importa é sempre o controle do futuro, o progresso, o desenvolvimento (econômico). Ao apertar o presente, deixamos de fora muitas experiências e realidades, muitas partes. É a vontade docente de contar uma parte de uma experiência de uma jovem mulher em suas andanças educativas, artísticas e empoderadoras que me fazem (tentar) vencer a barreira do paradigma dominante.

A docente que vos fala é também a pesquisadora que se arrisca, se (re)cria e que tem compreendido nesse processo que a importância da ciência está principalmente fora dela, pois está nas demandas e nas necessidades das sociedades. É também a mulher que acredita na possibilidade de traçar caminhos que empoderem a todas. O empoderar é justamente a possibilidade de expandir o poder presente em um espaço para mais esferas da vida, para maiores esferas do humano. Empoderar é apoderar-se (MACEDO *et al.*, 2009). Em uma perspectiva freiriana, podemos colocar que empoderar é *ser mais* (FREIRE, 1994).

7.2 MOVIMENTOS INTRODUTÓRIOS E METODOLÓGICOS

As narrativas orais acerca da aproximação e das aprendizagens possibilitadas pela cultura popular afro-brasileira vivenciadas por uma jovem estudante do Ensino Médio e bolsista de um projeto de extensão desenvolvido no âmbito da Educação Básica no Instituto Federal Baiano compõem as substâncias da memória deste texto, que busca refletir e apresentar possibilidades educacionais em uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica na qual o corpo negro e as danças afro-brasileiras têm lugar central.

O presente trabalho toma como perspectiva metodológica o movimento de *um rigor outro* na pesquisa qualitativa. Esse se caracteriza por uma elucidação que, a partir dos limites e das possibilidades do fazer pesquisa, toma para si o esforço do humano em conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente, tendo em vista a (auto)condução responsável da vida (MACEDO *et al.*, 2009). Visamos, assim, uma fluidificação das estruturas cristalizadas no fazer pesquisa e no fazer educação. Apoiamo-nos em Espinalt (2014), que compreende as histórias de vida de mulheres latinas como possibilidades de empoderamento. Dessa maneira, a história de vida temática se coloca como fio condutor para as análises aqui estabelecidas. Por fim, tanto no caminhar metodológico quanto nas andanças teóricas, embasamo-nos em autoras (DAVIS, 2016; HOOKS, 2017, 2019, AKOTIRENE, 2019; BERTH, 2019; COLLINS, 2019) que perspectivam o feminismo negro como maneira de interseccionalizar distintos debates, marcadores e práticas sociais. “A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado [...]” (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

A partir do feminismo negro, o presente artigo traz também uma análise autobiográfica, pensando a prática docente construída nesse sentido, como nos ensina Freire (1994). As narrativas autobiográficas aqui apresentadas são geradoras de reflexões e de debate teórico, que tomam a práxis docente e a vida como fundamento do pensar. Nas teias do pensamento feminista negro apresentado por Collins (2019), o *peçoal é político*, sendo assim, conhecer para intervir e transformar é pilar das pesquisas que se fundamentam no feminismo e no feminismo negro,

projetando e agindo em prol de uma educação que se construa decolonial, ou seja, que tenha no rompimento com a colonialidade epistêmica, cultural, política, econômica e também corporal a sua fundamentação (FREIRE, 1994; SANTOS, 2007, 2010; BERNARDINO-COSTA, 2019).

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho (NIETZSCHE, 2007, p. 140-141).

7.3 O INÍCIO DE UM (NOVO) PERCURSO

Neiani Araújo Silva entra na sala dos professores e me diz que quer se candidatar para ser bolsista do projeto de dança. Evidenciamos o nome da estudante por entendermos que as mulheres possuem histórias que podem e devem ser contadas. Na esteira da escrevivência de Evaristo (2016), buscamos dar visibilidade às insubmissões de corpos femininos negros. Fala acelerada, a voz um pouco trêmula, os olhos (por si só) dançantes. Nós ainda não nos conhecíamos. A relação professora-aluna ainda não fora instituída, tampouco a relação entre mulheres (negras). O *negras* do período anterior está em parêntese por uma razão: Neiani estava prestes a iniciar a construção e a compreensão de sua identidade enquanto mulher negra. Tema que será abordado mais adiante.

Para situar (e reflexionar sobre a relação professor-aluno), um percurso da minha construção docente será narrado: a entrada como professora do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano). Em maio de 2018 assumi uma vaga de concurso na cidade de Itaberaba, região do semiárido baiano, compondo o quadro de Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na área de Educação Física do IFCBaiano.

Em junho do mesmo ano, a Pró-reitoria de extensão do IFBaiano lançou o edital Pró-Extensão 2018⁵⁰, abrindo a submissão de projetos em diversas áreas do conhecimento. Submeti, naquele momento, um projeto de extensão voltado para a dança. Quando de sua aprovação, senti-me extremamente animada e amedrontada. Animada pois, enquanto docente responsável e coordenadora, seria meu primeiro projeto de extensão com a possibilidade de auxílio financeiro para dois bolsistas e amedrontada por ter que traçar meus passos, seguir meu caminho dentro da dança e da extensão, *pela primeira vez sozinha* – o que, na prática, não seria de modo algum sozinha, pois tive a oportunidade de colocar o projeto em ação com a parceria de dois bolsistas, alunos do primeiro ano do curso de Ensino Médio Integrado em Agroindústria do *campus* Itaberaba. Foram eles: João Pedro Brasileiro Leite e Neiani Silva Araújo. Além dos bolsistas, as parcerias e aprendizagens constituídas no meu caminhar acadêmico e no seio da cultura popular já estavam intrinsicamente em mim, compondo a minha identidade enquanto docente que faz extensão e pesquisa, posto que a minha formação docente e enquanto pesquisadora perpassa e transpassa a participação no Projeto de Extensão Grupo Andora, da Universidade Federal do Espírito Santo, que tem como objetivo formar professores para atuação consciente e ativa a partir da imersão na cultura popular brasileira, suas práticas corporais e sua história social, cultural e humana.

Neste estudo, a existência (que é corporal) de Neiani durante sua formação educacional no projeto de extensão Paraguanança é o foco. Aqui, observaremos como a dança, na relação com as histórias, os saberes e os fazeres de mestras da cultura brasileira, pode nos possibilitar a construção de uma educação transgressora. Esse capítulo objetiva, portanto, apresentar e refletir como uma educação com espaço para as danças da cultura afro-brasileira possibilitam uma formação para compreensões e construções de raça e feminino possibilitadas e mediadas por meio das vivências culturais.

⁵⁰ Edital Nº 01/2018/PROEX/CPPEX/IF BAIANO.

7.4 PARAGUADANÇA: O CORPO, A CULTURA E O IFBAIANO EM MOVIMENTO

O projeto *Paraguadança: o corpo, a cultura e o IFBaiano em movimento* se inseriu na linha *Cultura: Dança, teatro, técnicas circenses, performance; formação, memória, produção e difusão cultural e artística*. O nome *Paraguadança* se construiu a fim de criar uma relação entre dança e a região na qual o IFBaiano *campus* Itaberaba se encontra territorialmente dentro do estado da Bahia, que é o Piemonte do Paraguaçu. O Paraguaçu é um rio que percorre, alimenta e hidrata não somente Itaberaba, mas todo um território no qual o rio conta histórias, travessias, guarda segredos em profundidade e impulsiona movimentos de sobrevivência. Grande e caudaloso⁵¹, ele carrega por onde passa uma série de histórias e mitos, de vida e de morte⁵², e é considerado o maior rio legitimamente baiano.

A relação com as águas, rio e oceano se conecta com a história da diáspora vivida pelos povos negros, que, obrigados pelo colonizador, atravessaram o Atlântico. Mergulhando nas águas de Akotirene (2019, p. 15), entendemos que

É oportuno descolonizar perspectivas hegemônicas sobre a teoria da interseccionalidade e adotar o Atlântico como lócus de opressões cruzadas, pois acredito que esse território de águas traduz, fundamentalmente, a história e migração forçada de africanas e africanos. As águas, além disto, cicatrizam feridas coloniais causadas pela Europa, manifestas nas etnias traficadas como mercadorias, nas culturas afogadas, nos binarismos identitários, contrapostos humanos e não humanos.

Nosso projeto de extensão – importante aqui sinalizar que os Institutos Federais no Brasil se constituem com base no tripé ensino, pesquisa e extensão –, o *Paraguadança*, apresenta-se com a proposta de percorrer expressões do corpo e da cultura brasileira, movimentando-se designadamente entre danças, músicas e brincadeiras construídas historicamente pelos povos negros descendentes e herdeiros de múltiplos povos africanos que atravessaram o atlântico e que foram

⁵¹ Paraguaçu, em tupi, traduz-se como *Rio Grande* (BENEVIDES; SALES, 2016).

⁵² Este texto se coloca como uma singela homenagem a Jadson Viana Sales Nascimento, estudante do Ensino Médio Integrado do IFBaiano *campus* Itaberaba, aluno membro do projeto *Paraguadança*, que se tornou um encantado em novembro de 2019, decorrente de afogamento nas águas do Paraguaçu.

trazidos para essas terras brasileiras forçosamente para construir, edificar e trabalhar. Entendemos que a dança, bem como a música e os ritmos afro-brasileiros, constitui-se como práticas de grande potencial formativo, educativo e empoderador na medida em que expressar no corpo os saberes culturais construídos pelos nossos ancestrais possibilita um arsenal de aberturas para o conhecimento e a transformação de nossa própria história.

Acreditamos que a dança pode transformar os corpos, colocando-os em movimento(s), pois exige e possibilita uma série de saberes, tais quais: sociais, históricos, espaciais e também fisiológicos. Entendemos que as expressões culturais que formam o corpo (do) brasileiro trazem referências de diferentes culturas, como as dos povos indígenas, as culturas advindas da colonização europeia e da diáspora africana.

Cientes de que o convívio (forçado) que se constituiu durante séculos produziu uma cultura diversa e múltipla, optamos por ter como foco do nosso projeto de extensão as danças da cultura popular fortemente marcadas pelas referências afrodiaspóricas que se constituíram em terras (e águas) brasileiras. Tivemos como proposta, de tal modo, educar utilizando-nos da linguagem corporal por meio da dança, bem como dançar como proposta educacional, pensando as danças afro-brasileiras e as histórias dos corpos que as (re)criam e guardam como possibilidade de resistência e transgressão contra uma homogeneização dos corpos, da ética, da estética, dos elementos e de fenômenos que se constroem na história.

O projeto Paraguança teve (via o edital supracitado) duração de um ano. Dentre os encontros realizados semanalmente, nos quais os corpos presentes vivenciaram danças e ritmos afro-brasileiros, os participantes⁵³ eram convidados a pensar, a debater e a criar. Ao pensar sobre os preconceitos e sobre o racismo que se insere socialmente quando são tematizadas a cultura e os corpos negros, partilhamos sobre as experiências dos bolsistas, suas compreensões, suas memórias e também seus preconceitos relacionados às danças da cultura popular afro-brasileira. Além dos encontros, realizamos uma oficina de dança em uma escola pública do município de Itaberaba, uma apresentação na ExpoParaguaçu (Exposição

⁵³ O Paraguança, por se tratar de um projeto de extensão, era aberto à comunidade interna e externa ao IFBaiano.

Agropecuária do Piemonte do Paraguaçu), também na cidade de Itaberaba, uma apresentação de abertura do JEIF (Jogos Estudantis do IFBaiano), realizado na cidade de Bom Jesus da Lapa, e uma apresentação no próprio *campus* do IFBaiano Itaberaba. No caso específico dos bolsistas, além dos diálogos que estabelecemos nos encontros semanais do Paraguadança, finalizamos com duas propostas. Uma delas foi uma ida a Salvador, capital da Bahia, na qual participamos de um seminário organizado pelo Prof. Dr. Admilson Santos na Universidade Federal da Bahia (UFBA) que tematizou os povos de terreiro. Um dos encontros do seminário foi realizado na Organização Cultural e Religiosa 16 de novembro do Ile Asè Opo Oyá Padá, terreiro de candomblé localizado na capital Salvador. Fizemos também visitas em diferentes espaços históricos da capital Salvador, com destaque para o MAFRO (Museu Afro-brasileiro da UFBA) e para a participação ativa em um encontro de samba de roda realizado no Pelourinho, com a parceria e apoio formativo do docente Amós Oliveira, professor de música do IFBaiano. Na segunda atividade proposta para encerramento do projeto, foi apresentado pela bolsista do Paraguadança um trabalho oral na VI MIC e II SEIC do IFBaiano⁵⁴, na cidade de Senhor do Bonfim, para compartilhar com a comunidade do instituto a proposta, os resultados e o contexto do projeto.

7.5 SER TRANSFORMADA POR NOVOS MOVIMENTOS ERA PURO PRAZER⁵⁵

Neiani Silva Araújo nasceu em 2002 em Boa Vista do Tupim, cidade do interior da Bahia com menos de 20 mil habitantes⁵⁶, e foi e ainda é criada por sua bisavó, uma senhora de 83 anos. Segundo Neiani, o desejo de cursar o Ensino Médio no IFBaiano se deu *pela fama* dos Institutos Federais de terem uma educação de qualidade, pública e gratuita. Para chegar ao IFBaiano campus Itaberaba, ela acorda diariamente às 5h, visto que as aulas se iniciam às 7h30. Por ser aluna do Ensino Médio Técnico Integrado, ela permanece no *campus* nos períodos matutino e vespertino. Neiani me conta que sente prazer e orgulho em ser aluna do IFBaiano. De fato, ela é uma aluna

⁵⁴ VI Mostra de Iniciação Científica (MIC) e II Seminário de Extensão, Inovação e Cultura (SEIC).

⁵⁵ Adaptação de uma frase da autora bell hooks (2017) no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*.

⁵⁶ Em 2019, a cidade contava 19.804 habitantes (IBGE, 2019).

inteiramente participativa. Justamente esse desejo em conhecer novas possibilidades formativas e de desenvolvimento que a fez me procurar, logo da minha chegada na Instituição, a fim de se candidatar à bolsa do projeto de dança Paraguadança.

Na finalização do projeto, quando a perguntei o porquê de ela ter aderido à proposta, ela me disse *eu tinha interesse em dançar às vezes, na escola que estudava antes, via algumas meninas fazendo alguma coreografia e ficava com vontade também, porém não tive oportunidade antes de vir para cá*. Neiani, essa jovem mulher (negra), conta-me que essa possibilidade de aderir a um projeto de extensão e de receber uma bolsa para tal a fez perceber como a realidade comum das escolas públicas se diferem do Instituto Federal. Para ela, *foi um choque poder participar de propostas que antes nem imaginava existir*.

Quando a pergunto sobre como foi, então, ser bolsista do Paraguadança, ela narra que *a relação constituída com os colegas nesse período foi animadora. É encantador também estar em lugar onde sou respeitada. Tanto no projeto como no IF como um todo, né? Os professores, me respeitam*. Como observado em bell hooks (2017), a reflexão sobre minha experiência como aluna me fez, no percurso da minha construção enquanto educadora, imaginar que o espaço e o tempo escolar podem se construir de maneira vibrante, empolgante e animadora. Tal qual coloca hooks (2017, p. 18), “os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais”. Segundo a autora o interesse pelas ideias não é suficiente para criar um espaço empolgante de aprendizado e, nesse sentido, compreendemos o espaço do corpo unido à dança e a cultura popular como reverberações para criar e para abrir as cortinas para o desvelar de uma formação empolgante e transgressora. O corpo é o lugar onde as ideias tomam forma, é nele que a existência se estende, como observamos em Le Breton (2007, p. 9):

A corporeidade não se manifesta somente por atividades sensoriais como ouvir, tocar, cheirar. O contexto cultural e social tem no corpo sua construção relacional. É no corpo que transita as significações dada a existência, individual e coletiva. A humanização do mundo se dá por meio do corpo.

Pensamos o corpo nesse contexto educacional e de formação no qual a cultura popular, no encarnar das danças afro-brasileiras, faz-se potente para pensar uma prática que ensine a transgredir e que tenha como ponto central a liberdade. Projetar

uma educação transgressora-libertadora-decolonial exige considerar a importância do corpo, da cultura popular, das mulheres e de questões étnico-raciais. Por conseguinte, adentrar os espaços de ensino propondo práticas do campo do movimento, das artes e da linguagem torna-se primordial. Faz-se igualmente primordial entender o espaço físico e o espaço do corpo como lugar onde há criações humanas e que, nos limites e possibilidades dessas criações, não basta interpretá-las, mas é preciso edificar um compromisso de fazer ensino e dança com uma postura crítica.

7.6 PORQUE PELA DANÇA A GENTE VIVE TANTA COISA BONITA⁵⁷

Uma compreensão crítica da dança pode permitir a busca de uma nova estética da dança, do corpo e do movimento. Acreditamos sinceramente que, em uma concepção dialética, as relações plausíveis de serem estabelecidas entre nós professoras (e professores), alunos, artistas e apaixonados por dança e, em especial, com a parceria dos mestres e das mestras da cultura popular podemos propiciar um movimento e uma dinâmica de caminhos para a construção do empoderamento que leve em conta a estética do movimento ou sua boniteza, como diria Paulo Freire (1994). “Afim, faz parte da natureza da prática educativa a qualidade de ser estética” (FREIRE, 1994, p. 150). Outra vez, nas dinâmicas culturais do povo negro, nas suas movimentações corporais e no conhecimento transgressor compartilhado ao nos apresentar as movimentações de suas vidas, que perpassam, transpassam, enlaçam a cultura e os corpos, o ensino da dança nas escolas pode e deve partilhar da práxis como ação transformadora e transgressora, como obra e movimento, sem, de modo algum, perder a esteticidade e a sensibilidade que o dançar estimula.

Pensando com base na etnocenologia (disciplina desenvolvida pelo sociólogo francês Jean Duvignaud visando o teatro, a arte do espetáculo e da dança), o *background*, o escutar das narrações e das histórias de movimento dos sujeitos dançantes pode nos possibilitar expandir nossa compreensão de movimento e ampliar nossa própria corporeidade (GREINER; BIÃO, 1999). Reafirmamos, então, o valor das

⁵⁷ Subtítulo advindo de uma das falas partilhadas por Neiani.

narrativas, da história de vida e do próprio dançar de Neiani nesse processo educacional e formativo que transpõe os limites da sala de aula e os muros escolares.

Godard (MICHEL; GINNOT, 1995) faz ponderar e ratifica que nossa exterioridade e nossa subjetividade são absolutamente somáticas, pensando em gestos e percepções que compõem o nosso ser/viver. Le Breton (2003) diz que o corpo não é matéria passiva, submetida ao controle da vontade, obstáculo à comunicação, mas, por seus mecanismos próprios, é de imediato uma continuidade das intenções do indivíduo. Então, confrontado o seu ambiente, o corpo orienta em princípio seus movimentos ou suas ações sem impor a necessidade preliminar de uma longa reflexão. Ele é reflexão, em suas memórias, anseios, movimentos, silenciamentos e pausas, rupturas e experimentações, é assim que o conjecturamos. Se o que vemos produz sentidos e se nossos corpos interferem nas compreensões do que vemos, seja em se tratando de uma dança ou de um caso de violência contra uma mulher que se presencie em algum lugar de alguma cidade brasileira⁵⁸ as interpretações dessas *distintas cenas* ficam marcadas em nossa carne e nos marcando podem nos mudar ou mudar algo em nós. Portanto, se existimos por meio de nossa corporeidade que colocamos no mundo, qualquer modificação que interfira nessa forma é modificação de nossa existência, o corpo é símbolo da sociedade, é o visível, o corpo produz linguagens, pensar o corpo (deixar o corpo se pensar) é então pensar o mundo, é pensar o corpo social e o seu espaço.

Refletindo luzes interpretativas ainda a partir das falas de Godard (1995), o dançar é lugar que faz visível as mudanças e as evoluções culturais e que permite essas se confrontarem “[...] produzindo, controlando ou censurando as novas atitudes de expressão de si e de impressão do outro” (MICHEL; GINNOT, 1995, p. 11). Portanto, se a dança pode produzir e/ou controlar, se constrói novas ex-(im)pressões enquanto conhecimento, implica em comunicação e em interação com esses sujeitos encarnados que dançam. Aquilo que vivenciamos, sentimos, tocamos não obedece apenas a leis mecânicas. Ao contrário, nós, carne, corpo, temos que lidar cotidianamente com nossos pesos e com nossas levezas. As danças populares da cultura afro-brasileira podem ser caminhos que mostram como somos capazes de

⁵⁸ Cenas essas recorrentes, visto que, no Brasil, a cada 4 minutos, uma mulher é agredida, de acordo com dados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN, 2019), portal do Governo Federal.

perceber, de expressar e de celebrar a vida com o nosso corpo, rompendo com modelos eurocentrados de dança, de arte e de educação que informam que o corpo brasileiro não condiz com o padrão e com a norma desejada pela modernidade.

Gil (2004) diz que o corpo que dança desmembra paradoxos, separa elementos e os conecta, recombina-os, jogando com esses elementos e fazendo proliferar os sentidos. Nesses jogos do corpo dançante, ele produz caos, vertigem e instabilidade e esses movimentos, tratados como pulsão, movem-nos para uma educação que não está parada, mas que gira (como uma roda de jongo e/ou como uma sambadeira que corre a roda e/ou como uma mestra do congo que gira com seu estandarte e/ou como uma jovem mulher, estudante do ensino médio que se aproxima desse conhecimento)

Todo este jogo não é sem dúvida estranho à alegria que a dança proporciona. Esta assemelha-se à alegria das crianças que desmancham brinquedos, desfazem construções laboriosamente edificadas, subitamente confundindo tudo. Prontas a reconstruir tudo de novo para voltarem depois a desfazer tudo (GIL, 2004, p. 191).

Tomar não apenas o técnico, o gesto do corpo, mas observar também o sensível, a emoção, pode ser uma maneira de desmanchar, de esgarçar as construções e compreensões de corpo e de movimento já elaboradas nas relações de ensino da dança, sobretudo quando tratamos do tempo e do espaço escolar erigido sob uma perspectiva curricular moderna, do paradigma dominante de ciência e que desconsidera os saberes e fazeres de povos remanescentes da escravidão africana (SANTOS, 2007, 2010). Acreditamos que as expressões da cultura popular afro-brasileiras podem nos ancorar em possibilidades para a edificação de diferentes modos de ser e de resistir a imposições (arbitrárias) sociais de controle do comportamento que tentam fazer das meninas e dos meninos marionetes e/ou corpos que copiam (somente) e/ou educandos que vão capitalizando o que o professor manda (FREIRE, 1992). Coadunamos com Freire (1992, p. 19) quando ele coloca que “a educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”.

A expressividade do gesto dançado abre no espaço a dimensão do infinito (LABAN *apud* SCIALOM, 2017). Podemos dizer que a história da dança, do dançar, é

também a história do corpo. Compreendemos que muito da história do dançar de um sujeito-corpo é também e está sendo a história desse corpo, a história do sujeito que encarna a dança e as histórias que as danças enquanto práticas culturais socialmente desenvolvidas carregam. Assim, (re)dançar é (re)escrever nossas memórias em constante trans-forma-ção (FERNANDES, 2006).

É na força dos ritmos brasileiros, nos corpos negros que conseguem alçar voos por meio de passos de danças, corpos que se expressam e se protegem nos (en)cantos, nos gestos, nos ritos e na expressividade corporal dos fazedores e das fazedoras da cultura popular, que essa pesquisa se elabora. Ela é produzida a partir de uma prática pedagógica extremamente interessada e entusiasta de uma educação que visa uma compreensão crítica do papel da cultura na formação da sociedade e que acredita na força da cultura popular para uma educação progressista (FREIRE, 2010).

Toda essa escrita e esse movimento do corpo que dança e que educa, no ensinar e no aprender, acabam por culminar em histórias que não são estáticas e que são cheias de conhecimento. Conhecimento que, acreditamos nós, é empoderador, visto que empodera na medida em que conhece e insere, na história da cultura e do corpo do povo negro, a aproximação com a cultura popular e possibilita a conscientização de realidades de desigualdade e de (r)existências. Berth (2019) coloca lindamente as teias de empoderamento tecidas historicamente pelo povo à margem dos privilégios sociais. Destacamos um trecho em que a autora faz referência a mulheres negras da cultura popular brasileira:

[...] podemos falar de Tia Ciata e sua atuação fundamental dentro de sua comunidade, acolhendo e criando meios de proteção e fortalecimento, além de transformar o espaço que ficou conhecido como “Pequena África”, no Rio de Janeiro, em uma resistência cultural e exaltação religiosa. Podemos também falar da Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, do importante papel social que terreiros cumpriram no Brasil, das estratégias encontradas para a manutenção das religiões afrobrasileiras. Exatamente por essa constatação, a da execução prática do conceito de empoderamento que já vinha sendo aplicado historicamente por mulheres negras, não podemos somente referenciar os que foram considerados precursores da historiografia tradicional, sob pena de cair no engodo da falaciosa limitação acadêmica que preserva seus cânones e impõe uma epistemologia dominante que ignora as produções de povos considerados implícitos dentro da normatização hegemônica (BERTH, 2019, p. 61-62).

As análises e debates que se colocam neste trabalho pertencem a um modo de fazer pesquisa e educação que se mescla e se elabora nas linhas orais, escritas e corporais que pesquisam outros corpos enquanto corpo que pretende viver e ouvir sons diversos. Apontando que a cultura, a dança e a força das mestras da nossa cultura afro-brasileira têm muito a contribuir e a responder perante nossas aflições, seguimos e seguiremos na esperança⁵⁹ de que o movimento corporal de uma criança que desmancha brinquedos nos invada e que tome propor(a)ção criadora que nos leve à ação – ação como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como sinal de atenção que sugere alerta e faz parte complementar do feito da vida (FREIRE, 1994).

7.7 NÃO SE NASCE MULHER NEGRA, TORNA-SE MULHER NEGRA⁶⁰

Pensar um projeto de extensão como parte de uma construção educacional que transgrida e que eduque para a liberdade a partir da cultura popular, com enfoque nas danças afro-brasileiras, exige uma intervenção que considere uma postura crítica e que não apague ou silencie temáticas voltadas para o debate racial e, particularmente, para uma teoria e prática feminista.

Os professores e pesquisadores da educação, das artes do corpo – especialmente da cultura popular – precisam dialogar com um ensinar transgressor que inclua, em profundidade, uma compreensão de raça e de feminino. Compartilhamos do sentimento de hooks (2017, p. 20) de que “essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar”. Nomeadamente, ao tratar da construção formativa de Neiani neste texto a partir das nossas vivências e andanças em conjunto durante o projeto Paraguança, tomamos como basilar a ideia de que o trabalho docente não

⁵⁹ “A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica” (FREIRE, 1992, p. 5).

⁶⁰ Parafraseando e adaptando Simone de Beauvoir (1980).

é unicamente o de partilhar informações. Buscamos construir uma relação na qual professora e aluna *in-formação* construíssem uma práxis afetiva. Ainda em hooks (2017), percebemos que educar de um jeito que se respeite o aluno abre espaço para um percurso mais denso e relacional.

Após nos banharmos nas águas da cultura popular de uma forma ativa, na qual os movimentos dançantes são também movimentos que impõem questionamentos e encaminhamentos reflexivos e interpretativos de nós mesmas e da sociedade na qual estamos inseridas, pergunto a Neiani sobre ser mulher e negra. Neiani é uma jovem negra, que, na edificação racial brasileira, foi levada a negar sua negritude.

A fuga da negritude tem sido a medida da consciência de sua rejeição social e o desembarque dela sempre foi incentivado e visto com bons olhos pelo conjunto da sociedade. Cada negro claro ou escuro que celebra sua mestiçagem ou suposta morenidade contra a sua identidade negra tem aceitação garantida (CARNEIRO, 2004, s/p).

A branquitude se vê diversa. Os diferentes tons de pele branca e as diferentes cores de cabelo compõem o ser branco. Para essa compreensão branca, o corpo negro, que é o outro do ser branco, só pode possuir um único tom de pele. A negritude enfrenta também uma série de indagações quanto ao seu reconhecimento enquanto corpo negro/preto. Pensar, portanto, uma educação libertadora coloca a importância da produção de um tempo para a composição de uma individualidade e uma corporeidade. Tornar-se negra em uma sociedade racista como a nossa é um ato de coragem. Na construção dos caminhos, das histórias, das trajetórias, das narrativas e da visualização de características fenotípicas e identitárias de negros e de negras, compreender as nuances do racismo é doloroso. Doloroso e necessário, tal qual compreender que, em nosso país, quanto mais preta a cor da pele, mais sofrida e árdua é a caminhada. Como canta Elza Soares, *a carne mais barata do mercado é a carne negra*.

Historicamente, a mestiçagem no Brasil foi produzida. Produção essa com objetivo muito *claro* de *melhorar a raça brasileira*. A antropóloga estadunidense Ruth Landes conta que, ao chegar no Brasil, em 1938, foi recebida por um funcionário do alto escalão do governo, um gaúcho que a disse

O Brasil precisa ser corretamente conhecido. Especialmente a sua situação política, e, uma vez que vai estudar os negros devo dizer-lhe que o nosso atraso político, que tornou esta ditadura necessária, se explica perfeitamente pelo nosso sangue negro. Infelizmente. Por isso estamos tentando expurgar esse sangue, construindo uma nação para todos, 'embranquecendo' a raça Brasileira (LANDES, 2002, p. 41-42).

É dessa maneira que se produz a falsa ideia de uma defesa da mestiçagem nacional, mas na qual a relevância e a contribuição do povo negro foram silenciadas, apagadas e violadas. Garcia (2016) traz que, ao longo do tempo, a política social e sanitária do Brasil via, na inferioridade (inventada) do corpo e da cultura negra (e também indígena), a causa do atraso no desenvolvimento da nossa sociedade. *Histórias, registros, escritos. Não é conto, nem fábula, lenda ou mito*, assim canta/relata o rapper e compositor Mano Brown.

Igualmente, foi construída a sociedade brasileira a partir da intenção de que uma raça superior poderia ordenar e modernizar nossa nação. Nos registros e práticas históricas, essa raça superior é aquela que se embranquece. O povo negro é ensinado, nesse processo, a negar sua negritude. Apagar a identidade de negros não fortalece o povo negro, fortalece, todavia, a construção racista. O negro que não se vê negro não precisa se preocupar com uma sociedade antirracista. Entretanto, independente da negação da reflexão, as práticas racistas não (n)os poupam

E é assim que Neiani diz que percebia que ela não era branca. Desde muito nova e perguntava a sua bisavó, mulher negra: *qual a minha cor?*

Hoje me afirmo negra. No projeto, tive algumas possibilidades de abrir minha mente e de ver que reproduzo comportamentos racistas. Quando a gente não conhece, a gente acaba repetindo falas, preconceitos. Esses dias mesmo, estava falando com uma amiga sobre isso. A gente precisa abrir os olhos para entender o que é ser negra. Hoje não tenho vergonha de dizer: sou sim negra, mulher negra. Linda e maravilhosa (NEIANI).

Pergunto a Neiani, na sequência, se e em quais espaços educacionais (formais ou não formais) em que ela esteve presente o debate e a prática formativos que passassem por questões acerca do racismo e gênero haviam sido tratados. Ela responde que

em casa não há esse tipo de discussão, na escola anterior muito pouco se falava. Sinto que agora minha experiência tá sendo destrinchada. No nosso projeto de extensão, mas também outros professores também levam esse debate (NEIANI).

Gomes (2019, p. 610) entende que

Os ensinamentos aprendidos na escola sobre as questões de gênero, quando não discutidos de maneira crítica e atualizada, podem interferir negativamente na nossa construção sociocultural e identitária. Por isso, não se pode dizer que a instituição escolar não tenha responsabilidade na nossa educação no que diz respeito a gênero. Quer concordemos, quer não, nascemos em sociedades com hierarquias de gênero aprendidas social e culturalmente. E a escola, instituição formadora, não nos socializa apenas no que se refere às questões do conhecimento científico, das artes, da literatura. Ela nos socializa também nas formas de nos relacionarmos com o mundo, transmite valores, reforça ou subverte comportamentos, enfim, participa da nossa esfera dos desejos e da nossa subjetividade.

Neiani, antes mesmo da pergunta ser diretamente colocada durante nossa entrevista, partilha comigo como se sente hoje em relação à sua construção do feminino.

Ah, hoje também eu me vejo como feminista, não que eu saiba tudo sobre isso. Mas, que para pra pensar: poxa, olha a luta das mulheres para conquistar seus direitos. E a gente sabe que até hoje, as vezes disfarçados, mas tem o preconceito, desigualdade salarial, diversas outras coisas que a gente vem se libertando, mas que ainda existe na sociedade. Eu pretendo, a partir dessa caminhada iniciada, estar sempre pensando, estar mais ativa. Eu penso que é importante conhecer. Acho muito triste, me incomoda quando vejo pessoas que não estão nem aí para isso. Porque se assim tá bom, imagina o que é ruim? E o nosso ruim já é melhor. Justamente pela luta das mulheres. Quantas mulheres morreram, quantas mulheres foram escravizadas... A gente tem muito a agradecer às nossas ancestrais, por tudo que elas fizeram. Se não fossem elas, não estaríamos aqui ou imagina como estaríamos se elas não tivessem lutado, resistido? Devemos agradecer e também respeitar, por elas terem lutado e lutarem, né? Lutarem tanto. Se sacrificarem mesmo, para permitir que as que viessem depois, tipo eu, enfrentassem uma situação menos difícil (NEIANI).

Nessa relação entre as danças da cultura popular com raízes afro-brasileiras e seus cruzamentos, suas encruzilhadas como práxis que educam, formam, constroem e desconstroem práticas étnico-raciais e de imagens do feminino, converso com Neiani sobre sua ida ao Ile Asè Opo Oyá Padá, terreiro de candomblé onde ela participou de

uma das atividades formativas finais do projeto, visto que, nessa imersão corporal, ela teve a oportunidade de vivenciar um tempo e um espaço onde o corpo feminino e negro se fez fortemente presente e ativo. Além de conhecer um espaço cultural e religioso de experiências, cultura, religiosidade e corporeidades afrodiáspóricas, ela presenciou a participação ativa de uma mulher enquanto grande figura e símbolo de força, poder e honor que é Mãe Rita, a iyalorixá⁶¹ do Ile Asè Opo Oya Padá. Tomando essa vivência como possibilidade de um encontro corporal em sua totalidade, com os diversos elementos construídos ao longo do projeto, acreditando no efeito da educação e, como coloca Le Breton (2007), das identificações que possibilitariam assimilar comportamentos dos círculos sociais que estávamos adentrando, Neiani diz:

Eu sinto que ajudou a romper vários preconceitos, pois não adianta eu falar que não tem preconceito porque não é verdade. Pra uma pessoa católica, cristão, que cresceu desde pequena na Igreja, eu ficava com medo, morria de medo mesmo, porque a gente cresce ouvindo de uma forma negativa, como se fosse algo ruim, como se não fosse legal. Então, esse preconceito mesmo da sociedade me fechava, nos fecha para aquilo e aí a gente chega lá e quando tive o contato vi que não era nada daquilo. A partir do contato, a partir das danças e depois tendo a chance de ter o contato, eu comecei a achar extremamente importante, bacana mesmo. Eu gostaria de voltar mais vezes, para aprender a respeitar mais e conhecer melhor. Pelo histórico que essa religião sofre, como a gente chegou a discutir em outros momentos também, histórico, de preconceito, de ataques o tempo inteiro, de ataque à cultura negra, à pessoa negra, o corpo negro, né? É importante conhecer a história, a cultura. Depois da visita no terreiro, eu fiquei pensando que eu me surpreendo tanto com as coisas. A gente aprendeu a pensar de uma forma, aí chego lá e é totalmente diferente de uma forma boa, de uma forma positiva. Quando nos ensinam coisas ruins sobre essa religião estão dizendo mentiras sobre uma cultura e sobre pessoas. As pessoas lá nos trataram super, super educadas. A vida, o corpo, sofre esses preconceitos. São pessoas. São gente como a gente (NEIANI).

Por fim, acreditamos ser importante salientar a dimensão do afeto construída no processo. Tematizar o corpo nas suas relações com danças populares, com as práticas de construção e de conhecimento de uma história cultural que abrange uma negritude forte, resistente, criativa e criadora, bem como as possibilidades de *edificação do eu* a partir do ver-se mulher negra e dos passos que se estabelecem nessas andanças intercruzadas e entrecruzadas demanda uma relação professor(a)-aluno(a) que não seja verticalizada. A retórica revolucionária não pode ser moda e tampouco o feminismo como movimento social marca passo, segundo Lipovetsky

⁶¹ Sacerdotisa no candomblé Ketu, religião de matriz africana.

(2000). Ou seja, nada está dado. A luta, o debate e uma educação interseccional ainda precisam se colocar firmemente.

Neiani finaliza nossa entrevista trazendo:

Eu gostaria que o projeto continuasse. Porque, pela dança, a gente vive tanta coisa bonita. Depois de ser bolsista no projeto, fiquei com vontade de que os meninos se interessarem mais. Porque os meninos ainda têm preconceitos, vergonha de dançar. A gente vai vendo até isso. Então, um projeto de dança como esse nosso não é só chegar e dançar. A gente aprende muito. Sobre nossa história, sobre a cultura brasileira. Pra mim foi libertador (NEIANI).

“Vou tentar alcançar a liberdade, diz para si a jovem alma” (NIETZSCHE, 2007, p. 140). Alguns passos e giros iniciais foram construídos nesse estudo enquanto pesquisa, ensino e extensão, na sua indissociabilidade, bem como aterros com pés no chão para uma conexão com a ancestralidade negra e saltos para voos que levem a educação dos corpos ao afrofuturismo, a uma possibilidade de formação decolonial.

Escolhemos como finalização da discussão e reflexão aqui apresentadas essa compreensão de Neiani acerca do processo formativo vivido no projeto Paraguanança. Importante o destaque para uma particularidade sobre a qual ela reflete: a relação de gênero ainda estabelecida que dita aos jovens homens e meninos que a dança é uma prática corporal designada às mulheres, tema importante e latente que segue com muitas possibilidades de pesquisa e de prática educacional. Nesse sentido...

7.8 PARA NÃO ENCERRAR

Para as considerações que não se encerram aqui, apontamos que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se elabora como movimento educacional potente na construção de um diálogo entre estudantes, docentes de saberes que, no modelo moderno e colonizador de ciência, e, conseqüentemente, de seus representantes, como a escola, tendem a ser invisibilizados. Os saberes que se constroem e se vivenciam no corpo compõem esse arcabouço de *invisíveis*.

Considerando que, na estrutura colonial, são formatadas dicotomias que invisibilizam e silenciam os corpos, as mulheres e os negros, a cultura popular, com foco nas danças afro-brasileiras, foi tomada por nós como prática e ação transformadoras. A história viva das danças afro-brasileiras, que se encontram nos movimentos, nas lutas sociais, nas histórias de vidas de corpos que foram escravizados e de corpos que resistem em prol da liberdade, tem muito a nos ensinar no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Um movimento educacional decolonizador assim o será se considerar a arte, a ética e a estética – ou a decência e a boniteza, parafraseando Paulo Freire (1994) – da cultura produzida no fio do tempo pelo povo negro, uma cultura que é popular.

Consideramos a centralidade do corpo na compreensão da humanidade do ser e na capacidade de desenvolvimento desse ser por meio da cultura e das relações produzidas na vivência da diversidade. Urge que temas como feminismos, gênero e raça sejam profundamente trabalhados nos espaços e nos tempos educacionais. Afinal, são (n)os corpos que se vivem todos os marcadores sociais, são os corpos que resistem aos preconceitos étnico-raciais e de gênero, são (n)os corpos que se celebram nos movimentos cheios de significados das danças e ritmos da nossa cultura.

Assim, apresentamos reflexões que apontam para possibilidades de ensino, de pesquisa e de extensão que não espremam o presente, que, pelo justo oposto, vejam, no conhecimento incorporado, estratégias para uma educação relacional e horizontal entre professor e aluno, entre saberes científicos e saberes de comunidades tradicionais, entre escola e comunidade.

E, para não finalizar, que propostas de ensino, de pesquisa e de extensão considerem e combatam a relação de gênero normatizada pela nossa história social cisheteropatriarcal, que diz aos meninos e jovens que eles não podem dançar, como bem percebido pela jovem Neiani.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo**: fatos e mitos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

BENEVIDES, T. M; SALES, A. T. B. Capoeiruçu: que território é este? **Revista Formadores: vivências e estudos**, Cachoeira, v. 9, n. 6, p. 5-48, dez., 2016.

BERNARDINO-COSTA, J. *et al.* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BERTH. J. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

CARNEIRO, S. **Negros de pele clara**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

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

DAVIS, A. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESPINALT, E. E. Las historias de vida como herramienta para el empoderamiento. *In*: SILVESTRE. **El empoderamiento de las mujeres como estrategia de intervención social**. Universidad de Deusto: Espanha, 2014. p. 27-38.

EVARISTO, C. **Escrevivência**. Itaú cultural, 2016. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia>. Acesso em: 7 maio 2021.

FERNANDES, C. Como fazer arte a partir do corpo? **TFC**, Salvador, v. 1, ano 3, p. 01-11, 2006.

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

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GARCIA, T. C. Carmen Miranda na encruzilhada do samba. *In*: SANTANNA, M. **As bambas do samba**: mulher e poder na roda. Salvador: Edufba. 2016. p. 161-177.

GIL, J. **Movimento total**: O corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GOMES. N. L. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 609-627, maio/ago. 2019.

GREINER, C.; BIÃO, A. **Etnocenologia**: textos selecionados. São Paulo: Annablume, 1999.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher?**: Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

LANDES, R. **A cidade das mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**. Campinas: Papirus, 2003.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIPOVETSKY, G. **A terceira mulher**: permanência e revolução do feminino. São Paulo: Cia Das Letras, 1997.

MACEDO, R. S. *et al.* **Um rigor outro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MICHEL, M. GINOT, I. **La danse ou XXeme siècle**. Paris: Bordas, 1995.

NIETZSCHE, F. W. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Editora PUC-Rio, Edições Loyola, 2007.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCIALOM, M. **Laban plural**: Arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil. São Paulo: Summus, 2017.

SINAM – Sistema de Informação de Agravos de Notificação. Ministério da Saúde, 2019. Disponível em: <http://portalsinan.saude.gov.br/>. Acesso em: 28 out. 2021.

MOVIMENTOS (IN)CONCLUSIVOS

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes, achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes. É dar troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir.
(Emidica, Majur e Pablio Vittar)

A ideia que guiou essa pesquisa, assim como a própria cultura, deu-se em movimento. As andanças propiciadas pelo doutoramento em Educação e as novas interpretações da vida e da educação (re)elaboradas na e com a Universidade Federal da Bahia pelas aproximações com a cultura popular afro-brasileira intensificadas pela ancestralidade e pelo axé, energia vital e pulsante em Salvador, bem como a imersão no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano e as encruzilhadas do ser-tão, traçaram os caminhos, as ações-reflexões, a práxis que resultaram nessa tese.

Com uma face que se apresenta insubordinada e insubmissa, essa pesquisa *negrita* temas ainda muito invisibilizados na academia e compreendidos como menor ou como ativismos sociais e não intelectuais, a partir *claramente* de uma epistemologia dominante desenvolvida pelo norte do mundo, como vêm mostrando Quijano (2009), Santos (2007, 2019) e Maldonado-Torres (2019). Esses autores apontam como a modernidade só foi possível ser estabelecida em função de domínios constituídos geográfica, econômica, social, intelectual e culturalmente.

A colonialidade, forma dominante de desumanização, é sistema que permite o desenvolvimento econômico nos moldes capitalistas, buscando gerar, a partir de diferentes explorações, o avanço e controle da cultura e da natureza. Para tal, a produção de corpos *Outros* se faz necessário, aqueles que por, serem diversos ao que preconiza e normatiza o poder dominante, são colocados como corpos que devem servir, que devem silenciar e obedecer. Esse poder paradigmático e predominante econômica e intelectualmente se apresenta em corpos masculinos, brancos, héteros e ricos, que vêm colocando, desde o colonialismo iniciado pela Europa a partir do século XV, outros corpos – e consequentemente as culturas, crenças e modos de interpretação dos fenômenos sociais e naturais – como dignos única e exclusivamente de servi-los, sobremaneira os negros e os femininos.

Os autores supracitados (QUIJANO, 2009; SANTOS, 2007, 2019; MALDONADO-TORRES, 2019) afirmam que as normatizações estabelecidas e legitimadas pelo conhecimento dominante tinham/têm como questão submeter esses corpos não brancos e não vistos como masculinos. Para apresentar essa construção histórica colonizadora e seus movimentos decolonizadores, privilegamos, nesta tese, dialogar com autoras mulheres e negras, como Angela Davis, bell hooks, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Carla Akotirene, Patrícia Hill Collins, Grada Kilombo, Joice Berth e Djamila Ribeiro. Afinal, falar de decolonialidade sem dar espaço para a intelectualidade produzida e vivida por corpos negros e femininos seria extremamente contraditório e sinônimo das algemas imputadas por essa colonialidade do pensar e do pesquisar – em especial quando tratamos, como nessa tese, do entrecruzar da cultura e de mulheres afrodiaspóricas.

O trabalho desenvolvido objetivou, portanto, aproximar-se, pensar, interpretar e refletir sobre a práxis educacional desenvolvida por mulheres negras mestras e matriarcas de expressões da cultura popular afro-brasileira e como essas mulheres, nossas mais velhas, transgridem e vivem de maneira insubmissa, influenciando, com suas histórias de vidas, outras gerações de mulheres, mais novas, que, ao se aproximarem dos feitos das mestras e dos conhecimentos apre(e)ndidos em suas palestras, como nomeia Mestra Aurinda, acabam por ter suas carnes preenchidas pela vontade de *ser mais*, como pensou Paulo Freire (1994).

Para tal, centramos nossos esforços interpretativos e, antes deles, esforços de aprendizagem em duas mestras protagonistas das histórias que aqui se contam. Mulheres negras mestras e mães de saberes e fazeres da cultura popular afro-brasileira, são elas Mestra Aurinda, seu samba de roda e prato-e-faca, e Mãe Rita, iyalorixá do candomblé de rito nagô. Nossa tese se elaborou a partir de capítulos/artigos que, ao mostrarem as histórias dessas mulheres insubmissas, como propõe a escritora Conceição Evaristo (2009; 2016), possibilitam-nos pensar caminhos para uma educação empoderadora e que se permita antirracista e antimachista, educação essa que se torna (r)existente junto aos movimentos da cultura popular afro-brasileira ensinados, protegidos e dançados por mulheres como Aurinda Raimunda da Anunciação e Ana Rita Ribeiro Gonçalves.

A cultura popular afro-brasileira aparece como objeto educacional que toca questões culturais, sociais, religiosas, feministas, étnico-raciais e também políticas.

Esse objeto de ensino dá sentido às vidas de diversas mulheres, como apresentado ao longo da tese, e, no entrecruzar de corpos femininos e de culturas anticoloniais, vislumbramos passos educacionais que abraçam a lei 10.639/2003. Parece-nos salutar pensar também sobre artifícios políticos de manutenção do *status quo* que mantém corpos negros perpetuamente subjugados, fazendo com que, especialmente as mulheres de cor, precisem lutar para serem vistas e permanecerem vivas.

Nesse sentido, ao falarmos de giros e movimentos decoloniais, apresentamos como o patriarcado, senhor regente da colonialidade, apresenta-se e produz contingências distintas no que toca os corpos de mulheres brancas e os de mulheres negras. Na interseccionalização de raça e gênero, as mulheres negras são postas na base da pirâmide social e são maltratadas e desumanizadas até por mulheres brancas e por um feminismo que ainda insiste em não aceitar que os aspectos étnico-raciais são base constituinte de nossa sociedade. Ainda assim, o corpo feminino negro enfrenta lutas condizentes com diferentes opressões, como as dos homens e mulheres negros e as de gênero vividas por mulheres brancas, além das questões econômicas, das dificuldades de acesso à saúde e de serem as mulheres que mais morrem quando falamos de feminicídio. Conseguindo, mesmo diante das lágrimas que lhes são impostas, permanecerem de pé, produzindo cultura e educando/formando os seus a partir de saberes ancestrais advindos e (re)criados de uma África anterior aos males da colonização, essas mulheres produzem inteligentemente formas de escapar.

Esses saberes apontados por nós como manifestações e expressões da cultura popular passaram, nos últimos anos, pelo crivo da academia e das ciências humanas. Os estudos do folclore ganham força, sobretudo a partir da década de 1950, e, pelos olhares dos estudiosos, e essa expressão cultural passa a ser vista como prática que precisa ser preservada para não se perder no seio das comunidades, tampouco sofrer modificações. Essa visão elitista e cartesiana das expressões culturais e artísticas do povo vão dando lugar a um estudo da cultura popular, opção conceitual predominante nesta pesquisa. Além de darmos enfoque ao lugar da cultura, entendemos também a importância de nominá-la popular/do povo – não em oposição a uma alusão/ilusão de erudito, mas por entendermos que o povo produz cultura, vive cultura e tem nela lugar e tempo de celebração da vida. Se falamos em celebração da vida, é preciso dizer de quem dá a vida. Assim, o conceito de patriarcado e as relações matripotentes existentes em comunidades tradicionais, comunidades de terreiros e quilombos são

evidenciados em nosso trabalho. A fertilidade feminina, a partir da cosmovisão africana, possibilita sentidos e significados que rompem com um lugar cativo de fragilidade e de maternidade ocidentalizado, como obrigação ou como única serventia da mulher. No seio da cultura popular afro-brasileira, como o samba de roda e os terreiros com suas danças dos Orixás, o matriarcado é modo de viver em equilíbrio com a natureza e com os corpos masculinos e femininos.

O samba de roda, expressão cultural por nós analisada, faz-se presente no corpo de Dona Aurinda, mestra dos passos, das músicas e do ritmo tocado com seu prato-e-faca, essa matriarca, que é também iyalorixá, ensina-nos que o corpo feminino pode ser sapeca. Com uma história de vida que traz, nas bagagens dos seus muitos anos, a perda da mãe ainda na primeira infância, a ausência do pai, um trabalho de doméstica e, posteriormente, a separação de um marido que nela queria bater, ela faz da vida movimento de ensino e aprendizagem. Ela ensina dançando, cantando e ouvindo. Transmite-nos que é no *miudinho* que a vida se faz. O presente é seu tempo verbal, pois, ainda hoje, ela busca aprender, colocando-se sempre inventiva e criativa, além de ensinar que, quando falamos de dançar o samba e de tocar o prato-e-a-faca, é no corpo que se faz a aprendizagem. O convite para entrar na roda é sempre feito em sua casa, pois o samba se aprende sambando, assim como o empoderamento se edifica enfrentando, posto que, como ela nos ensina, tudo que um homem pode fazer, ela vai lá e faz também, afinal, ela aprendeu o samba de roda rompendo a vergonha que tinha de adentrar os espaços, encarando, encarnando a coragem e a força que vem desde seus ancestrais.

A ancestralidade presente na liturgia do candomblé aparece também nos saberes de Mãe Rita, iyalorixá do Ilê Axé Opô Oya Padá e matriarca de saberes religiosos e culturais afrodiáspóricos. Observamos, a partir das partilhas de nossa iyalorixá, que a mitologia africana presente nas danças dos Orixás são ventos vindouros que varrem a colonialidade que tentou e tenta expurgar os corpos negros e os corpos femininos. Na cultura religiosa do candomblé, as divindades se comunicam com os seus filhos e suas filhas a partir dos corpos humanos. Desse modo, o corpo no axé não é lugar de pecado, é lugar de vida. Vida essa possível e inspirada não somente em uma divindade masculina e embranquecida, mas em diversas deidades, como as Orixás que, antes de se tornarem seres divinizados, foram mulheres pretas. Nos passos de Oyá, Orixá que rege os caminhos de Mãe Rita, aprendemos que as

mulheres podem ser muitas. A dicotomia não tem lugar na ecologia de saberes dos Orixás. Essas acertam e erram, maternam e são sensuais, cantam e dançam, dançam e dançam.

O samba de roda e as danças dos Orixás, saberes vividos e ensinados pelas nossas matriarcas Aurinda e Rita, são produzidos pelo povo negro e pobre desse país. Ainda assim, em função da própria colonização, que buscou aniquilar esses saberes, diminuindo-os, proibindo-os no fio da história e demonizando-os, muitas mulheres, homens, jovens e crianças do povo não têm contato com esses conhecimentos ou outros tantos, como o maracatu, o jongo, o congo, a congada e a capoeira.

Na ambivalência da existência, espaços de educação formal, como as universidades e as escolas, que, por muito tempo, negaram esses conhecimentos, veem seus muros sendo rompidos na relação que a extensão cria com as comunidades externas. Na nossa pesquisa, a extensão universitária propiciou a professoras mulheres vindas de famílias da classe trabalhadora conhecerem histórias, ritmos, movimentos e culturas que são elaboradas pelo povo e que, em última instância, pertencem também a elas. A extensão é percebida por nós como parte importante para a construção de uma educação mais humanizada, igualitária e que se faça majoritária no sul do mundo na medida em que se abre para aprender com os fazedores e fazedoras de cultura. A formação docente que bebe das águas culturais do atlântico negro e que se faz relacional com histórias de corpos afrodiásporicos tem potencial para a construção de uma prática pedagógica que atue em prol da liberdade, bem como de uma universidade que perceba outras lógicas na/para a produção do conhecimento capaz de intercruzar saberes diversos e de receber corpos diversos.

Ressaltamos, de maneira convicta, que a superação e o empoderamento de mulheres negras, como as que colaboraram de forma ativa e fundamental para a escrita desta tese, dá-se na resistência à lógica imposta pela colonialidade. Essas mulheres encontraram, na cultura produzidas pelo seu próprio povo, a forma de escapar da fôrma socialmente imposta e da marginalidade e da submissão que as cercam. Esta tese é, assim, uma reflexão decolonial a partir de culturas e corpos historicamente invisibilizados e violentados. Em meio a tantas dores produzidas pelo colonialismo, buscamos conhecer, ouvir, refletir, interpretar e dançar (com) histórias de mulheres que não vivem, parafraseando Conceição Evaristo, “para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los de seus sonos injustos.”