



**V SEMINÁRIO GRIÔ CULTURAS POPULARES:  
BRASIL, QUEM CONTA ESSA HISTÓRIA**

**08 a 10 de novembro de 2023 – Universidade Federal da Bahia**



**Realização:**

GRUPO DE PESQUISA GRIÔ: CULTURAS POPULARES, ANCESTRALIDADE E EDUCAÇÃO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFBA

**Apoio:**

Pró Reitoria de Extensão UFBA

Programa de Pós Graduação em Educação UFBA

CAPES

Centro de Culturas Populares e Identitárias – SECULT-BA

EDUFBA

SEPROMI

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

### **Presidente**

PEDRO RODOLPHO JUNGERS ABIB – Universidade Federal da Bahia

### **Integrantes**

JOSE JORGE DE CARVALHO - Universidade de Brasília

JOSE GUILHERME CANTOR MAGNANI - Universidade de São Paulo

REGIA MABEL DA SILVA FREITAS - Universidade de São Paulo

CAROLINE FARIAS LEAL MENDONCA – Universidade Federal de Pernambuco

CARLOS ALBERTO BONFIM – Universidade Federal da Bahia

ELIZIA CRISTINA FERREIRA - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

ELIANE FATIMA BOA MORTE DO CARMO – Fórum das Entidades Negras da Bahia

FRANCISCO ANTONIO NUNES NETO – Universidade Federal do Sul da Bahia

ROBERTO REMIGIO FLORÊNCIO – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco

MARTA ALENCAR DOS SANTOS – Universidade Federal da Bahia

EVERTON MACHADO PAIM DE OLIVEIRA – Universidade Federal da Bahia

ELINETE PEREIRA DOS SANTOS - Universidade Federal da Bahia

REGINALVA DOS SANTOS BRUNO – Universidade Federal da Bahia

CLARA LUA DE OLIVEIRA SENA – Universidade Federal da Bahia

LINDIANA DA SILVA OLIVEIRA – Universidade Federal da Bahia

CASSI LADI REIS COUTINHO – Centro de Culturas Populares e Identitárias – SECULT-BA

## **COMITÊ CIENTÍFICO**

### **Presidente**

PEDRO RODOLPHO JUNGERS ABIB – Universidade Federal da Bahia

### **Integrantes**

RAFAEL HADOCK LOBO – Universidade Federal do Rio de Janeiro

JOSE GUILHERME CANTOR MAGNANI - Universidade de São Paulo

REGIA MABEL DA SILVA FREITAS - Universidade de São Paulo

JOSÉ MARCIO PINTO BARROS – Universidade Estadual de Minas Gerais

SOLANGE APARECIDA DO NASCIMENTO – Universidade Federal do Tocantins

CARLOS ALBERTO BONFIM – Universidade Federal da Bahia

ELIZIA CRISTINA FERREIRA - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

MARCO ANTONIO BARZANO – Universidade Estadual de Feira de Santana

ELIANE FATIMA BOA MORTE DO CARMO – Fórum das Entidades Negras da Bahia

FRANCISCO ANTONIO NUNES NETO – Universidade Federal do Sul da Bahia

ROBERTO REMIGIO FLORENCIO – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco

FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO – Universidade Federal de Juiz de Fora

FELIPE MILANEZ PEREIRA – Universidade Federal da Bahia

BRUNO OTÁVIO DE LACERDA ABRAHÃO – Universidade Federal da Bahia

MARTA ALENCAR DOS SANTOS – Universidade Federal da Bahia

EVERTON MACHADO PAIM DE OLIVEIRA – Universidade Federal da Bahia

ELINETE PEREIRA DOS SANTOS - Universidade Federal da Bahia

REGINALVA DOS SANTOS BRUNO – Universidade Federal da Bahia

CASSI LADI REIS COUTINHO - Centro de Culturas Populares e Identitárias - SECULT-BA

## GRUPOS DE TRABALHO DO V SEMINÁRIO GRIÔ

### Coordenadores/as

#### GT 01

##### **Culturas Populares e Capoeira**

BRUNO OTÁVIO DE LACERDA ABRAHÃO (UFBA)

PAULO CÉSAR DA SILVA GONÇALVES (UFBA)

#### GT 02

##### **Culturas Populares e Linguagens Artísticas**

EVERTON MACHADO PAIM DE OLIVEIRA (UFBA)

ALEXANDRA DUMAS (UFBA)

#### GT 03

##### **Culturas Populares e Educação Formal**

GUSTAVO WADA (Secret. Educação)

ELIANE FÁTIMA BOA MORTE DO CARMO (Secret. Educação)

#### GT 04

##### **Culturas Populares e Educação Não-formal**

ELINETE PEREIRA DOS SANTOS (UFBA)

PEDRO SANTANA (UFBA)

#### GT 05

##### **Culturas Populares, Ancestralidade, Comunidades e Saberes Tradicionais**

MARTA ALENCAR (UFBA)

FELIPE MILANEZ (UFBA)

#### GT 06

##### **Culturas Populares e Diversidade**

DANIELE NASCIMENTO (UFBA)

CARLOS BONFIM (UFBA)

#### GT 07

##### **Culturas Populares, Ritos, Festas e Celebrações**

REGINALVA SANTOS BRUNO (UFBA)

LUIS VITOR CASTRO JR (UEFS)

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

---

S471 Seminário Griô culturas populares (2023 : Salvador, BA)

V Seminário Griô culturas populares: Brasil, quem conta essa história /  
Pedro Rodolpho Ungers Abib, organizador. – Salvador: [UFBA], 2023.

221 p. : il. algumas color.

ISBN: 978-65-5631-127-2

1. Cultura popular - Brasil. 2. Pluralismo cultural - Brasil. 3. Integração social – Brasil. I. Abib, Pedro Rodolpho Rodolpho Ungers. II. Título: Brasil, quem conta essa história.

CDU – 316.722(813.8)

---

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

**ANAIS DO V SEMINÁRIO GRIÔ CULTURAS POPULARES: BRASIL, QUEM CONTA  
ESSA HISTÓRIA ?  
08 A 10 DE NOVEMBRO DE 2023 – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**APRESENTAÇÃO**

Os Anais do V SEMINÁRIO GRIÔ CULTURAS POPULARES: “BRASIL, QUEM CONTA ESSA HISTÓRIA?” expressam a diversidade e a qualidade das produções envolvendo temáticas relacionadas às culturas populares e tradicionais vindas de todas as regiões do país. Atravessando todas as áreas do conhecimento numa perspectiva inter e transdisciplinar, os resumos expandidos submetidos e apresentados nesse evento buscam o diálogo entre os saberes acadêmicos e populares/tradicionais numa perspectiva plural e inclusiva.

Esses anais contém resumos de pesquisas acadêmicas concluídas e em andamento, mas também relatos de experiência num formato menos rígido que tentam traduzir a experiência e a ação comunitária de mestres e mestras, educadores populares, artistas, brincantes, lideranças indígenas, quilombolas e de movimentos sociais que não estão ligados de alguma forma à academia. Esse formato revela a originalidade desse evento que reconhece que estão no mesmo patamar as produções acadêmicas e não-acadêmicas sobre culturas populares.

Seminário Griô é um evento bianual que acontece desde 2014 e conta com espaços para socialização de pesquisas, produções culturais e iniciativas educacionais que dialoguem sobre e com as culturas populares, discutidas e aprofundadas nos diferentes âmbitos e áreas, permitindo uma multiplicidade de abordagens numa perspectiva integrativa e dialógica.

As dinâmicas propostas se inspiram também nas experiências advindas das culturas populares, onde são priorizadas os círculos de discussão, rodas de conversa, prosas e vivências com mestres e mestras, apresentações culturais entre outras propostas, experimentando diferentes formatos para um evento acadêmico em diálogo com as experiências advindas do universo das culturas populares e tradicionais

Os resumos expandidos presentes nesses Anais se dividem em Grupos de Trabalho conforme a organização e a dinâmica de apresentação de trabalhos ocorridas no seminário, a saber:

GT 01 Culturas Populares e Capoeira

GT 02 Culturas Populares e Linguagens Artísticas

GT 03 Culturas Populares e Educação Formal

GT 04 Culturas Populares e Educação Não-formal

GT 05 Culturas Populares, Ancestralidades, Comunidades e Saberes Tradicionais

GT 06 Culturas Populares e Diversidade

GT 07 Culturas Populares, Ritos, Festas e Celebrações

Reunidos nesse documento em forma de Anais, essa rica produção pretende provocar a reflexão sobre a necessidade da academia de abrir cada vez mais o diálogo com esse campo de saberes provenientes do universo popular/tradicional, numa perspectiva de horizontalidade, em que essas experiências construídas historicamente pelas camadas subalternizadas da nossa sociedade, possam finalmente ser valorizadas e dignificadas, bem como seus protagonistas, da mesma maneira como são as produções provenientes dos centros europeus e norteamericanos, que sempre foram as principais referências de toda a produção acadêmico-científica da América colonizada.

Salvador, 13 de dezembro de 2023

Pedro Rodolpho Jungers Abib

Coordenador do Grupo de Pesquisa Griô: Culturas Populares, Ancestralidade e Educação

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

# SUMÁRIO

GT 01 Culturas Populares e Capoeira	7
GT 02 Culturas Populares e Linguagens Artísticas	26
GT 03 Culturas Populares e Educação Formal	48
GT 04 Culturas Populares e Educação Não-formal	94
GT 05 Culturas Populares, Ancestralidades, Comunidades e Saberes Tradicionais	137
GT 06 Culturas Populares e Diversidade	176
GT 07 Culturas Populares, Ritos, Festas e Celebrações	197

**GINGANDO ONLINE: o uso do Instagram para ensinar e promover a Capoeira**

**João Caetano (UFBA/PPGA)**

**GT 01: Culturas Populares e Capoeira**

**Palavras-Chave: capoeira; instagram; etnografia**

**Resumo Expandido:**

Vem em aumento o número de capoeiristas engajados em promover treinos, registros, debates identitários, etc. em seus perfis online. O Instagram se tornou uma plataforma em que a Capoeira acontece de modos inovadores até mesmo aos praticantes mais antigos. Analiso como a vivência da Capoeira é transformada pelas tecnologias digitais, incorporadas à vida diária dos seus adeptos. As tecnologias digitais podem ser compreendidas como tecnologias vitais (Cruz, 2022), a mediar formas de estar vivo ou gerando novos modos de se relacionar - por ex. como se alimentar, ter um diagnóstico médico, se locomover nas cidades e toda sorte de atividades ganham novos relevos com o uso de apps e plataformas digitais. Busco, por meio de uma abordagem etnográfica, discutir essas aparições e transformações que envolvem a Capoeira no Instagram, a partir da análise dos perfis de três praticantes notáveis, a investigar de que modo as novas experimentações da Capoeira conservam e/ou adaptam seus habitus.

Penso o Instagram como plataforma digital em três dimensões distintas, mas conjugadas: como ferramenta, como contexto e como campo. Busco entender de que modo essas dimensões se caracterizam. O trabalho etnográfico se passa online, a navegar os perfis dos interlocutores; ora offline, a frequentar os ambientes físicos em que os treinos ocorrem. Analiso as principais dinâmicas e transformações entre as atividades que se passam online, em formato híbrido ou presencial. Tenho realizado uma etnografia multissituada (Marcus, 2001; Gonçalves, 2020), empenhado em acompanhar fenômenos que se dão por fluxos, a navegar e a ocorrer em diferentes locais e âmbitos, mas ligados entre si. Soma-se a isso, a aprendizagem de técnicas de raspagem e análise automática de dados, a salvar no meu PC o conteúdo dessas publicações, via plataforma instaloader. Sigo com a produção de textos e imagens das postagens dos meus interlocutores para criação de uma base de dados que permita realizar as análises antropológicas suscitadas.

Como acessar o axé e os saberes mobilizados, de forma física, num encontro online? Quais são as estratégias e desafios envolvidos nesta jornada? Quais as vantagens e desvantagens destes novos formatos? De que modo gingam a tradição e a modernidade nessas rodas e redes? Listo alguns exemplos próprios da plataformização da Capoeira, pensada já como uma prática marcada pelo advento da internet incorporada, corporificada e cotidiana (Hine; Parreiras, 2015): a ascensão das pautas identitárias e discursos políticos entre os praticantes; tais movimentos têm resultado em propostas inovadoras, como a Capoeira com o Vogue; a presença online dos mestres expande o seu prestígio e reconhecimento para além dos circuitos capoeirísticos mais segmentados, tornando alguns deles figuras públicas e famosas; por força desta presença online, alguns alunos têm se destacado mais que os mestres, à revelia da hierarquia interna da Capoeira; a plataformização da Capoeira impulsiona a transnacionalização da prática. Durante a apresentação oral, no V Seminário Griô, pretendo expor os principais pontos desta pesquisa em andamento.

### **Referências Bibliográficas**

CRUZ, Edgar Gómez. Tecnologias Vitales: Pensar las culturas digitales desde Latinoamérica, 2022.

GONÇALVES, Italo Vinicius. Da etnografia multissituada à “plataformizada”: aproximações entre antropologia e estudos de plataforma. Cadernos de Campo (São Paulo-1991), v. 29, n. 2, p. e175274-e175274, 2020.

LINS, Beatriz Accioly; PARREIRAS, Carolina; DE FREITAS, Eliane Tânia. Estratégias para pensar o digital. Cadernos de Campo (São Paulo-1991), v. 29, n. 2, p. e181821-e181821, 2020.

HINE, Christine; PARREIRAS, Carolina; LINS, Beatriz Accioly. A internet 3E: uma internet incorporada, corporificada e cotidiana. Cadernos de Campo (São Paulo-1991), v. 29, n. 2, p. e181370-e181370, 2020.

MARCUS, George E. Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. Alteridades, n. 22, p. 111-127, 2001.

VARELA, Sergio González. Capoeira e inmovilidad: estrategias de resistencia y los desafíos frente a la emergencia sanitaria del COVID-19.[Capoeira and immobility: Strategies of resistance, and the challenges facing the sanitary emergency of COVID-19]. Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities, v. 3, n. 4, p. 16-27, 2021.



## Oficina de Berimbau como prática de saberes experiencias entrecruzados por gerações

**Paulo César da Silva Gonçalves (Prof. Ministro)**  
**Sérgio Fachinetti Doria (Mestre Cafuné)**  
**Rafael Luis Moraes Vieira (Ligeirinho)**  
**Filhos de Bimba Escola de Capoeira**

### GT 01: Culturas Populares e Capoeira

**Palavras-Chave: Saberes experienciais. Berimbau. Formação.**

#### **Relato de Experiência**

Este relato de experiência tem o objetivo de apresentar uma prática de fabricação de berimbau por três capoeiristas da Filhos de Bimba Escola de Capoeira, são eles: Mestre Cafuné, 85 anos, formado pelo Mestre Bimba em 1967, Prof. Ministro, 54 anos, formado pelo Mestre Nenel em 2008 e Ligeirinho, 15 anos, aluno do Prof. Ministro, desde 2022. Essa formação aconteceu em dois momentos específicos, nos dias **24/07/2022** e no dia **14/09/2023**, respectivamente, no núcleo Pitangueiras, de responsabilidade do Prof. Ministro. A condução das oficinas se deu pelo Mestre Cafuné.

No primeiro momento, tiramos a casca da biriba, em seguida cortamos o excesso da madeira, depois a lixamos, fizemos o pé do berimbau e, por último, colocamos o couro na parte superior da biriba.

Figura 01 – Mestre Cafuné



Fonte: Arquivos dos oficinairos

No segundo momento, fizemos a abertura na cabaça para o som do aço repercutir, retiramos o aço do pneu de carro, enrolamos o cordão/barbante para fixar a cabaça na biriba. Ao final, armamos o berimbau para avaliarmos se teríamos uma boa ressonância.

O Prof. Ministro diz que o berimbau, na cultura da capoeira, hoje, é um instrumento único e singular. Sem ele, a Roda de Capoeira não acontece com as características que lhe são peculiares, seja pela performance da dança, da luta, da teatralização, da mandinga dos corpos etc. Dessa forma, o sentimento da e na capoeira se dá a partir dele. Nesse sentido, quando o Mestre Bimba sistematizou a sua metodologia de ensino, deu ênfase aos ritmos de jogos em que o berimbau dita as regras, é o mestre.

Na Filhos de Bimba Escola de Capoeira<sup>1</sup> não é diferente, pois acreditamos na metodologia legada pelo saudoso Bimba. Daí, cultivar o fazer artesanal do berimbau, aprender a afiná-lo, tocá-lo é se voltar à cultura do Bimba, concernente aos rituais/tradições. Para além disso, é importante conhecer e entender a fabricação desse instrumento para que a sua cultura não se esvaia, não se acabe, pois, infelizmente, parte da sociedade não a valoriza, como tantas outras.

Relatamos, também, que as oficinas de confecção de berimbau se faz em necessárias, pois além de fomentarem a necessidade de preservação da biriba, da cabaça etc., troca de saberes são emanados pelos participantes dessa prática. Ademais, acreditamos que a fabricação do berimbau extrapola os limites da Capoeira Regional, pois faz parte da cultura da capoeira como um todo, independentemente de uma escola, grupo, linhagem ou filiação.

Nesse sentido, percebemos o quanto a formação é imprescindível para a perpetuação de uma cultura, pois, a partir dela, saberes e experiências são emanados pelas nossas vivências. O mais experiente conduz, os menos vividos, na cultura da capoeira, observam e praticam conjuntamente. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem vão se alinhando com o intuito de chegarmos ao proposto, a fabricação do berimbau e a perpetuação desse legado. Sobre esse fazer, Ligeirinho diz ser divertido a confecção de berimbau e que gostou bastante dessa experiência, de aprender fazendo, apesar de achar difícil retirar o excesso dos nós e a casca da biriba.

O mestre cafuné relata que “a Filhos de Bimba tem se esmerado na preservação de nossa cultura fundante de toda a cultura BRASILEIRA e a capoeira, o batuque e o samba formam um tripé que sustenta, até, hoje, nossa história e cultura”. E nesse sentido, diz, ainda que “a confecção dos instrumentos não tem como se ausentar”.

Diante do apresentado, concluímos que a oficina de confecção de berimbau é uma maneira de contribuir com a cultura da capoeira, de momento de ouvir pela força da transmissão pela oralidade, como também se configura em um momento formativo, como também de reflexão para preservação da biriba e da cabaça, elementos fundantes para fazer esse instrumento ressoar pelas rodas de capoeira do Brasil e do Mundo.

---

1 Escola de Capoeira criada por Manoel Nascimento Machado, o Mestre Nenel, em 10/06/1986.

## REFERÊNCIAS

DORIA, Sérgio Fachinetti. **Ele não joga capoeira, ele faz cafuné**: histórias da academia do Mestre Bimba. Salvador: EDUFBA, 2011.

GONÇALVES, Paulo César da Silva. Título: **Entre ABCs, glórias, pelejas, encontros e desafios: os significados socioculturais da capoeira pela literatura de cordel em Salvador (BA)**. Tese de doutorado. 256 páginas. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37800>. Acesso em: 19 set. 2023.

***Você não sabe o que pode fazer o nêgo: rabo de arraia no racismo, rasteira na colonialidade e cabeçada no tecnicismo: jogando o jogo d'angola no IFAL.***

**Sante Braga Dias Scaldaferrri (Instituto Federal de Alagoas/ campus Arapiraca)**

**GT: Cultura Popular e Capoeira**

**Palavras-Chave: Capoeira Angola, Cultura Popular, Decolonialidade**

**Resumo Expandido:**

Era o ano de 1998, quando ouvimos a nossa camarada, a capoeirista Lua Nova cantar este corrido<sup>1</sup> pela primeira vez: *“Vieram três para bater no nêgo / trouxeram faca, porrete e facão / você não sabe o que pode fazer o nêgo / troca as mãos pelos pés / os pés pelas mãos”*... Já nesse primeiro momento na capoeira Angola aprendemos, com o nosso mestre Bola Sete, uma, dentre as muitas lições que ele aprendeu com o seu mestre, o griô Vicente Ferreira Pastinha: *“a capoeira é a luta das pessoas escravizadas em ânsia de liberdade”*. Esse corrido fala, portanto, de resistêncial! Fala da luta dos nossos ancestrais, pessoas negras, contra a opressão imposta por uma sociedade racista, por colonizadores que invadiram essas terras e exterminaram parte significativa dos povos originários, que, assim como aqueles, resistiram e continuam resistindo (NASCIMENTO, 2016). Seja com rabos de arraia, rasteiras e cabeçadas, seja com navalhadas, facas e pregos, em pontas de berimbau, seja com manhas, mandingas, rituais, malícias e malandragens, seja no disfarce da dança, da ginga, nos códigos, seja nos codinomes, ou, nos toques de cavalaria, contra homens brancos, capitães do mato e da guarda, contra senhores e patrões. Não. Estes nunca souberam, *“o que pode fazer o nêgo”*. Como nos ensina o mestre Moraes, em um trecho de suas sábias ladainhas: *“... O patrão ficou de olho nas coisas que eu dizia, e se esqueceu de olhar as coisas que eufazia”*.

Mas, nem tudo é resistêncial. Alguns setores da capoeira, por vezes se intoxica pela branquitude e acaba por reproduzir a colonialidade que a cerca, visões de mundo machistas, misoginas, heteronormativas e homofóbicas, Além da ideologia capitalista, dentro dos limites do marketing e da indústria cultural. Sim. Nesses momentos, a capoeira se conforma. Para Chauí (1989), as culturas populares são marcadas por essa *ambivalência*, entre o conformismo e a resistêncial. Como em outro corrido da capoeira: *“Oi sim, sim, sim / Oi não, não, não*. Por vezes, resistêncial ao se conformar, outras vezes, conformismo ao resistir. Esse jogo contra o sistema é demasiadamente complexo, híbrido e multifacetado (HALL,2009).

Ainda assim acreditamos junto com Abib (2019), que a capoeira:

---

1 O “corrido” é um tipo de canto da capoeira em que o côro responde a quem está cantando, enquanto camaradas estão vadiando.

Também sempre foi luta pela descolonização do saber, que nega as formas tradicionais de saber do povo africano, baseadas na oralidade, na ritualidade e na ancestralidade como seus pilares de sustentação. A capoeira sempre buscou, nas referências ancestrais de um passado que se atualiza no presente, formas de afirmação de uma cultura e de produção de um saber pautado em outra lógica, que não se submete à lógica pautada pela modernidade/colonialidade, pois se caracteriza por outros princípios, por outra temporalidade, por outro sistema simbólico/religioso, por outra racionalidade (ABIB, 2019, P. 14).

Esse breve resumo é uma pequena mostra de uma investigação que se pretende mais ampla, sobre as ações realizadas com a capoeira Angola, por este angoleiro, disfarçado de professor de sociologia, no Instituto Federal de Alagoas – campus Arapiraca, desde a sua entrada, em 2012, passando pelas ações do presente, até aquelas que já estão traçadas para o futuro. Temos, portanto, de uma pesquisa – ação (THIOLLENT, 1996). Partimos aqui do pressuposto de que não modificamos o mundo de fora, sem olhar para o mundo de dentro, sem externalizá-lo. É nesse sentido que devemos reconhecer os privilégios, enquanto pessoa branca, que está dentro de um processo educativo, para desconstrução da branquitude (CARDOSO, 2017), bem como no combate ao racismo e à própria colonialidade (TORRES, 2018). A capoeira Angola é parte constitutiva desse processo de desconstrução.

Mesmo com a mudança, em 2008, de CEFETs para Ifs, por uma concepção mais ampla, holística e humanista dos processos educativos, alguns resquícios do tecnicismo, dos tempos de outrora, ainda são encontrados. Esses *resquícios* se traduzem em concepções pedagógicas mais práticas, restritas, pragmáticas e neoliberais (Rodrigues, 2016). Onde o professor é mero instrutor, o conhecimento apenas uma ferramenta e o aluno alguém a ser instruído. Vale ressaltar que, no caso em questão, do IFAL – Arapiraca, esse tecnicismo não é regra, porém é algo que ainda aparece, com certas exceções. Desde quando ingressamos no instituto, em julho de 2011, sentimos a necessidade de desenvolver um trabalho com a capoeira Angola. Mas só em 2012 conseguimos efetivar tal intenção. Formamos um coletivo de capoeira Angola, com discentes e pessoas da comunidade externa. *De lá pra cá*, muitos desafios se impuseram, dentro dessa *ambivalência*, resultante do choque entre a capoeira Angola, enquanto cultura e educação popular, e, uma educação formal, com certo caráter técnico. Em não raros momentos tivemos a estranha sensação de estarmos *colocando dendê* em placas e arduínos. Mas esse é o jogo d'angola – “*tem dendê, tem dendê, jogo d'angola que tem dendê*”. As inúmeras ações que estamos desenvolvendo com, e, a partir da capoeira Angola<sup>2</sup>, nesses últimos 11 anos e, daqueles que ainda estão por vir, demonstram as potencialidade dessa cultura, de matriz africana, em subverter a ordem natural das coisas; a lógica colonial, branca, neoliberal e racista, revirando o local de pernas pro ar, *trocando as mãos pelos pés e os pés pelas mãos*, desvirando a lente que inverteram, enxergando com a consciência **d'angola** para fazer um mundo melhor.

---

2 Que, pelo curto espaço do texto, não teremos como detalhar aqui, talvez na comunicação oral.

## **Referências:**

- ABIB, P. R. J. Culturas populares, educação e colonização. Rev. Educação, Natal, 2019.
- CARDOSO, L. Branquitude: estudos sobre identidade branca no Brasil. Appris, Curitiba, 2017.
- CHAUÍ, M. Conformismo e resistência: culturas populares no Brasil. Brasiliense, SP, 1989
- NASCIMENTO, A. O genocídio do negro brasileiro. Perspectivas, São Paulo, 2016.
- RODRIGUES, A. T. Sociologia da educação. Rio de Janeiro, Lamparina, 2018
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa ação. Cortez, São Paulo, 1996.
- TORRES, N. M. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. São Paulo, Autêntica, 2020.
- HALL. S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. UFMG, Belo Horizonte, 2003.

## **Relato de experiência**

### **TÍTULO:**

**Vivenciando temas e reforçando saberes**

**Autor: Levi Tavares de Souza**

**Instituições das quais faz parte:**

- Museu vivo da capoeira, Duque de Caxias RJ
- COMDEDINEPIR: Conselho municipal de defesa dos direitos dos direitos dos negros e promoção da igualdade racial étnica, Duque de Caxias, RJ

**GT: 01 CULTURAS POPULARES E CAPOEIRA**

**Palavras-Chave: CAPOEIRA CULTURA POPULAR**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência:**

**Formado como mestre de capoeira em 15 de novembro de 1981.**

**Fez parte como mestre de tradição oral da Ação Griô Nacional em 2007, 2008 e 2009, e do Ponto de cultura Lira de Ouro, Grão de Luz e Griô, do Ministério da Cultura.**

**Compositor, cantor, griô de tradição oral, e pesquisador da capoeira. Fundador e vice-presidente do Museu vivo da capoeira, Duque e Caxias, RJ**

**Co-fundador do COMDEDINEPIR, Conselho municipal de defesa dos direitos dos negros e promoção da igualdade racial e étnica de Duque de Caxias, RJ.**

**Em 2013 participou do GT Grupo de trabalho do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, no planejamento da Salvaguarda da Capoeira do Rio de Janeiro.**

**Ministrou palestras e cursos em diversos lugares no exterior, como Paris, Biarritz, Vieux Boucau, Capbreton e Molietes, na França, em Copenhague, na Dinamarca, e Fankfurt , Forstenrieder Allee e Munchen, na Alemanha.**

**Vivenciando temas e reforçando saberes é um trabalho que tem por objetivo conscientizar capoeiristas numa ação, acima de tudo, inclusiva para jovens em situação de risco e vulnerabilidade social.**

**Assim, através da prática da capoeira, forma-se um elo numa corrente de resistência e emancipação, galgada no conhecimento de seus valores históricos, sócio-culturais e artísticos.**

**Neste projeto, busca-se transmitir conhecimentos acerca da ancestralidade, orientando quanto ao respeito devido aos mestres, griôs, e anciãos, com vistas à formação de futuros agentes de preservação da cultura.**

**Inicialmente ele foi criado a pedido de mestres de capoeira para promover encontros periódicos de conscientização, com relatos e diálogos para desenvolver uma consciência sobre os valores da capoeira.**

**Posteriormente essa proposta foi ampliada oferecendo uma reflexão abordando quatro diferentes fases da nossa história: Brasil colônia, Império, República velha e Nova república, para que se pudesse conhecer e compreender a trajetória da capoeira nestes contextos, desde o seu surgimento até os dias atuais.**

**Esse trabalho se estendeu para várias cidades do Brasil e no exterior, e continua sendo apresentado em novas localidades atendendo a uma crescente demanda.**

**A título de contribuir para dar maior visibilidade à capoeira, participou como figurante de cenas das novelas *Bebê à bordo*, rede Globo, 1989 e *Tocaia grande*, Rede Manchete, 1996.**

**Com esse mesmo propósito participou com seus alunos do filme “Quilombo”, do diretor e cineasta Cacá Diegues, em *Xerém*, Duque de Caxias, 1984, de forma a apresentar a capoeira e o maculelê, em detrimento do preconceito ainda existente.**

## Capoeira Angola: uma filosofia de saber<sup>1</sup>

HABINA LUÍS NHANQUE (UNILAB)  
ELIZIA CRISTINA FERREIRA (UNILAB)

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA

### GT 01: Culturas Populares e Capoeira

#### Palavras-chave: capoeira angola; filosofia; modo de vida.

Neste trabalho busco analisar Capoeira Angola enquanto uma filosofia de saber e cuja transmissão ocorre por meio da oralidade, ou seja, de mais velhos para os mais novos. Assim sendo, procuro compreender os pensamentos e ensinamentos que fazem presentes na Capoeira Angola e a partir das contribuições de Mestre Pastinha.

Quanto à metodologia a ser utilizada, trabalharei com a pesquisa bibliográfica e registros audiovisuais.

Em minha pesquisa, procuro demonstrar os aspectos filosóficos da capoeira e sua importância. Conforme Machado e Araújo (2015, p.99) explicam:

A Capoeira Angola, uma das mais importantes tradições culturais de matriz africana no Brasil, configura-se, atualmente, como uma filosofia de vida, uma forma de ver o mundo, que se atualiza e se insere no jogo político, na luta por reconhecimento. Os movimentos da capoeira nos permitem obter e criar visões de mundo dos mais diversos ângulos e posições.

A Capoeira Angola é uma filosofia de vida que nos ensina modo de viver dentro da comunidade e respeito aos mais velhos da comunidade. Ela é um espaço de acolhimento, que não só limita em ensinar os exercícios de capoeira, mas é lugar de refletir, conectando com passado, presente e o futuro. Por sua vez, no documentário *Pastinha uma vida pela capoeira* (2018), disse Mestre Curió, que Mestre Pastinha chamava atenção que “a capoeira não era violência, a capoeira é arte, dança, mandinga, malícia, filosofia, educação, cultura”.

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) através do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).

Também o Mestre Pastinha (1988) vai dizer que existem muitas pessoas que observam a Capoeira Angola como apenas uma mera dança com toques de berimbau, mas que não só resume em isso, pois ela capoeira deve ser vista como uma expressão cultural e não apenas como uma arte marcial.

Na Capoeira Angola é inseparável a noção o corpo e a espiritualidade filosófica, pois são esses elementos que mantêm a capoeira viva. “O corpo é aqui compreendido como lugar **sagrado**, expressão materializada do nosso Ser, que deve, portanto, ser cuidado, autonomamente, por cada um de nós” (Machado; Araújo, 2015, p.100, grifo nosso).

Outrossim, na Capoeira Angola, o processo de aprendizagem decorre por meio da oralidade, na qual o mestre transmite todos os saberes que ele acumula para seu aluno. Por sua vez, diz Mestre Pastinha (1988) que a Capoeira só se aprende com a prática e “soborientação” de um professor mestre e competente. Enquanto na concepção de Mestre Moraes (2022), vai dizer que “a Capoeira Angola ninguém aprende de imediata, é conviver com ela, estar ao lado dela, aí você aprende, você só aprende a Capoeira Angola dessa forma [...]”

Em virtude dos fatos mencionados, pretendo demonstrar os aspectos filosóficos da capoeira angola e inseri-la como uma ferramenta de debate epistemológico na construção de conhecimentos afrodiaspóricos e/ou afro-referenciados.

### Referências

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

MACHADO, Sara Abreu Mata; ARAÚJO, Janja. Capoeira Angola, corpo e ancestralidade: por uma educação libertadora. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 99-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://shre.ink/abcv>. Acesso em: 23 jul. 2023.

MESTRE PASTINHA. **Capoeira angola**. 3.ed. Salvador: Fundação Cultura do Estado da Bahia, 1988.

MURICY, Antônio Carlos. **Pastinha uma vida pela capoeira**. Publicado pelo canal Instituto Gingas, em 3 de jun. 2018. Documentário (83 min. 09 segs.). Disponível em: <https://shre.ink/keeV>Acesso em: 11 de set. 2023.

PEDRO TRINDADE, **Encontro com Mestre Moraes no Quilombo N’ganga**. Publicado pelo canal Pedro Trindade, em 21 fev. 2022. Vídeo (25 min. 53 seg.). Disponível em: <https://shre.ink/2CdP>. Acesso em: 14 ago. 2023.

## **NÃO HÁ CAMINHO SEM O POVO: CAPOEIRA COMO FERRAMENTA DE ENCORAJAMENTO À LEITURA E SUAS IMPLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FORMAL**

Adélia Lorena Alcântara Aleluia Silva  
Universidade Federal da Bahia  
adelia.aleluia@hotmail.com

### **Resumo**

Este trabalho tem o objetivo de investigar as contribuições da capoeira, enquanto ferramenta pedagógica, para o incentivo à leitura no âmbito da escola, a partir do estudo de caso dos estudantes do ensino fundamental praticantes do esporte na Associação Cultural de Capoeira Mangangá, unidade Pau Miúdo, em Salvador.

O nome do grupo faz referência ao capoeirista Besouro Mangangá, que é oriundo de Santo Amaro, no recôncavo baiano e é mundialmente conhecido por sua luta em defesa da capoeira e contra a violência policial direcionada a pessoas negras. Seu nome de capoeira surge do teor mitológico que suas histórias ganharam a partir da transmissão oral de conhecimento, já que foi um talentoso capoeirista e ficou conhecido por se transformar em um besouro e sair voando de confrontos com a polícia, quando a peleja era desleal. A luta de Manoel Henrique Pereira, Besouro, é símbolo da resistência da capoeira e dos grandes mestres que se empenharam para perpetuá-la enquanto legítima expressão da cultura afro-brasileira.

O Grupo de Capoeira Mangangá, por sua vez, é liderada pelo mestre Tonho Matéria, grande nome do cenário cultural baiano e conhecido por sua militância no movimento negro e luta em defesa da capoeira; além de contar com outros mestres e mestras de capoeira que lideram os diversos núcleos de atuação do grupo; seja em Salvador, em outros municípios ou fora do país.

Assim, a Associação Cultural de Capoeira Mangangá articula ações em comunidades de forma gratuita, que incluem a capoeira, boxe, contação de histórias, aulas de música, teatro, dança, ensino da cultura afro-brasileira; entre outras. Além disso, há, na unidade Pau Miúdo, uma biblioteca comunitária, cuja intenção é estimular as crianças da capoeira a se apropriarem da leitura com segurança. Neste contexto, a biblioteca em questão será objeto de estudo a fim compreender as repercussões do projeto no desempenho escolar dos estudantes.

Para tanto, a pesquisa percorrerá um roteiro que parte da compreensão do papel da oralidade na transmissão e compartilhamento de conhecimentos na capoeira, passando pelas práticas inerentes ao cotidiano do esporte enquanto instrumento de resistência decolonial. Neste sentido, o

trabalho busca compreender, por meio de entrevistas com os alunos, pais, capoeiristas e professores, quais foram os efeitos das atividades desenvolvidas pelo projeto Biblioteca de Seu Dão, conduzido pela professora Gandaia, quinzenalmente, na sede do grupo de capoeira Mangangá.

**Palavras-chave: Capoeira; educação, oralidade, leitura.**

**ENTRE RASTEIRAS, PERNADAS, BATUQUES, CANTOS E BATUCADAS:  
A TIRIRICA**

**Mestre Marcos Simplicio - Centro Cultural Crispim Menino Levado**

**GT: Cultura Popular e Capoeira**

**Palavras-Chave: Tiririca. História. Ancestralidade.**

“Eu peço minha a licença para a história eu começar. Abençoe todos os presentes, o nosso Pai Oxalá! Eu sou o mestre Marquinhos, natural aqui de Campinas. Fazer Samba, Tiririca, Capoeira é minha sina” (Simplicio, 2010). Sou o mestre Griô Marquinhos Simplicio, filho de Aparecida Machado Simplicio e Moacir Simplicio. Nascido em 23 de outubro de 1958 em Campinas, no bairro da Vila Marieta. Desde pequeno acompanhava meu irmão Moacir Roberto Simplicio, conhecido como Cizão engraxate, nas suas idas para o centro da cidade. Meu pai ensinou a gente a se defender através das pernadas, também conhecida como Tiririca. Via meus irmãos Moacir e Milton juntos trocando pernadas. Meu pai ensinava dizendo: vocês têm que aprender a se defender. Eu ficava observando, de vez enquanto entrava no meio e eles me seguravam nos braços, e aí cantava Mourão: “quem tiver de pé vai para o chão”. Eles passavam rasteira e me seguravam pelas mãos para que eu não batesse com o bumbum no chão. Assim fui aprendendo a Tiririca, aprendendo a arte das pernadas, que consiste numa brincadeira de rasteiras (semelhante à Capoeira), na qual dois jogadores sambando no meio de uma roda de batuques de engraxate tentam derrubar um ao outro com golpes de perna e muita brincadeira. Para a minha idade, aquilo tudo era uma brincadeira de criança. “Com minha lata de graxa, a minha escova de dente, eu chego com a Tiririca quem está triste fica contente. Bom dia minha gente, boa tarde pessoal. Quem vier engraxar agora ganha um desconto especial” (Simplicio, 2010). Não é que o meu pai tinha razão quando dizia que a gente tinha que aprender a Tiririca para se defender? Certo dia, lá no Largo do Rosário, passou um homem e falou: ei moleque, toma cuidado aí, viu? Tem um rapaz aí roubando os engraxates! Passou-se um tempo o safado apareceu, mas meu irmão com os outros garotos o botaram para correr. Então, eu fiz esse samba: “Ei moleque, ei moleque com a caixa de engraxar, toma cuidado menino que ele quer-te roubar. Você trabalhou o dia inteiro andando para lá e pra cá, agora vem esse malandro e seu dinheiro

quer roubar. Obrigado seu moço, obrigado pela dica, mas meu pai me ensinou a Capoeira Tiririca” (Simplício, 2010). Então, eu percebi que a arte das pernadas quando praticada entre amigos era uma brincadeira, mas em determinada situação era um elemento de defesa. No Largo da Banana, em São Paulo, acontecia a roda de Tiririca com pessoas fazendo batuque em lata de lixo, caixa de banana, tambor, palma da mão, caixa de fósforos: “Banana, banana, banana, banana. Foi no Largo da Banana onde tudo começou. Onde os pretos se encontravam com outros trabalhadores. Quando não tinha banana para eles poderem trabalhar, batucavam em caixas e Tiririca ia jogar. Quem vai querer, quem vai querer jogar? Quem vai querer, quem vai querer jogar? Na Praça da Sé todo dia estava lá Toniquinho batuqueiro com tua caixa de engraxar, seu Carlão lá da Peruche jogava a Tiririca. Batendo na caixa de fósforos, Germano Mathias dava a dica. Quem vai querer, quem vai querer jogar? Quem vai querer, quem vai querer jogar? Banana, banana, banana, banana” (Simplício, 2010). Hoje sou referência e venho, há muito tempo, cuidando de manter viva essa nossa cultura, transmitindo a Tiririca através da oralidade em rodas de conversas e de vivências práticas no Centro Cultural Crispim Menino Levado e em outros espaços onde sou convidado. Com o objetivo de salvaguardar essa manifestação cultural paulista, também iniciei uma roda no Largo do Rosário. A escolha por esse território se deu para resgatar a prática da Tiririca no local que traz a memória, a história e a luta do povo afro-campineiro, pois era onde ficava a Igreja Nossa Senhora do Rosário que foi demolida e retirada do centro em 1956. Hoje essa praça virou um marco das manifestações políticas, culturais e sociais.

## **Bibliografia**

SIMPLÍCIO, Marcos Alberto. Músicas - Eu peço minha licença para a história eu começar; Com minha lata de graxa; Ei moleque, ei moleque e Largo da banana. Campinas, 2010.

## A CRIANÇA SOTEROPOLITANA E O DIREITO À CAPOEIRA

**EDINEI GONÇALVES GARZEDIN (UFBA/Grupo CORPO)**  
**BRUNO OTÁVIO DE LACERDA ABRAHÃO (UFBA/GRUPO CORPO)**

**GT: Culturas Populares e Capoeira**

**Palavras-Chave: Infância. Capoeira. Direito**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência.**

Criança, capoeira e lazer se encontram ou se distanciam no contexto soteropolitano?

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu Artigo 6<sup>o</sup>, consagra como direitos sociais a saúde, a educação, a alimentação, a cultura... além do lazer. O grande desafio que se apresenta diz respeito à efetivação dos direitos aos cidadãos desta nossa nação.

A mesma Constituição traz a criança como um sujeito de direitos no seu Artigo 227, ratificado pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação e ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação da Emenda constitucional nº 65, de 2010).<sup>2</sup>

Partindo da constatação do direito ao lazer e à cultura, bem como sendo a criança sujeito de direitos, garantidos pela CF/88, reafirmado no ECA, podemos dizer que a cultura e o lazer são direitos da criança. Ter direito à cultura significa ter acesso à experiência do patrimônio das criações humanas. Uma destas criações culturais vivenciada como experiência de lazer é a capoeira, cuja roda e ofício dos mestres foram reconhecidos desde 2008 como patrimônio cultural imaterial brasileiro. Se capoeira é cultura e cultura é direito, a criança tem o direito à capoeira. Segundo-

1 Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=Art.%206%C2%BA%20S%C3%A3o%20direitos%20sociais,desamparados%2C%20na%20forma%20desta%20Constitui%C3%A7%C3%A3o](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=Art.%206%C2%BA%20S%C3%A3o%20direitos%20sociais,desamparados%2C%20na%20forma%20desta%20Constitui%C3%A7%C3%A3o). Acesso em 27-01-2023.

2 Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao>. Acesso em 24-01-2023.

Vieira (2013,p.141): “ao selecionar temas, lugares, práticas, saberes e fazeres para registro como patrimônio cultural imaterial, a sociedade, por meio de suas instituições governamentais, constrói e fortalece sua memória e identidade”.

A capoeira nasce nas senzalas, através da rica cultura africana, e se espalha pelas ruas da capital soteropolitana. As crianças viviam suas brincadeiras nas ruas, em rodas, cantando, dançando, vivendo a cultura. “Como se for a brincadeira de roda”. Temos aí um ponto de encontro entre infância, lazer e capoeira: na rua, na roda.

A roda, a forma circular, encontra-se em muitos aspectos da vida: na natureza, no corpo humano, na cultura, na arte e é elemento fundamental, tanto na capoeira como na brincadeira de criança. É na roda que a capoeira acontece, assim como é também na roda que as crianças vivem tantas brincadeiras. A roda, remete-nos a circularidade<sup>3</sup>, que tem como um dos significados: “qualidade do que é circular, do que volta ao ponto de partida.” Encontramos no site *A cor da cultura*<sup>4</sup> a informação de que “o círculo é uma figura geométrica onde o começo e o fim se encontram. Na cultura afro-brasileira, o círculo está sempre ali - nas rodas de samba e de capoeira, na dança em roda dos terreiros de candomblé e nas conversas ao redor da fogueira.” Infância, capoeira e lazer encontram-se na roda.

Quando buscamos aporte teórico que sustente o lugar do lazer, através da capoeira, para a infância, percebemos que os escritos sobre a capoeira não abarcam o lugar das crianças em seu histórico. Assim sendo, a capoeira não era vista como prática apropriada para a infância?

Ela aparentava distanciamento das crianças quando elas não apareciam em registros, mas encontramos motivos que justificam esse distanciamento: tendo sido perseguida, criminalizada, ela se aproximava dos meninos das maltas ou dos Capitães da Areia.

Em pesquisa para dissertação de mestrado, ouvimos nove mestres e quarenta e sete crianças, resultando em vinte e oito registros. Analisando o conteúdo deles, emergiram categorias: musicalidade; golpes/movimentos; mestres/professores; sentimentos; a roda e brincadeira. Os resultados mostraram que o aspecto lúdico da capoeira atrai as crianças, revelando a intimidade delas com esse universo. A capoeira para elas é tempo de lazer. Após resistir e ser ressignificada, vemos neste escrito como infância e capoeira não só estão na mesma roda, como se atraem mutuamente, estabelecendo uma relação de camaradagem, de vadiagem, portanto de lazer. Capoeira é aliada da infância no discurso corporal e crianças devem ter o direito de praticá-la, nas rodas, nas ruas, na vida.

---

3 Disponível em: <https://www.meudicionario.org/circularidade>. Acesso em: 03set.2021.

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2l36HN5rBPc>. Acesso em: 03set.2021.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=Art.%206%C2%BA%20S%C3%A3o%20direitos%20sociais.desamparados%2C%20na%20forma%20desta%20Constitui%C3%A7%C3%A3o.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=Art.%206%C2%BA%20S%C3%A3o%20direitos%20sociais.desamparados%2C%20na%20forma%20desta%20Constitui%C3%A7%C3%A3o.) Acesso em 27-01-2023.

VIEIRA, Luiz Renato. A capoeira e as políticas de salvaguarda do patrimônio imaterial: legitimação e reconhecimento de uma manifestação cultural de origem popular. In: GONÇALVES, Alanson M. T. (Org.). *Capoeira em perspectivas*. Belo Horizonte: Tradição Planalto, 2013. p. 133-156

**A cultura da Pixação Baiana e a passagem de memória entre as gerações de pixadores em Salvador (BA) de 2013 a 2023**

**Pedro Henrique Nascimento Maia (Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos – Universidade Federal da Bahia)**

**GT: 2 – Culturas Populares e Linguagens Artísticas**

**Palavras-Chave: Pixação, Memória, Ancestralidade**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência**

No presente resumo, busco sintetizar os resultados parciais da minha pesquisa de mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA) e intitulada “A cultura da Pixação Baiana, a produção de signos pela juventude negra soteropolitana e a passagem de memória entre as gerações de pixadores”. A dissertação em construção consiste em uma etnografia militante, como conceituado pela Escola de Estudos da Diáspora Negra de Austin–EUA (GORDON,1997; PIERRE,2008; VARGAS,2008), que defendem a validade epistêmica de uma etnografia que possa ser compreendida como uma participação observante, e que não se restrinja a uma mera observação participante, como a etnografia foi concebida inicialmente pelos cânones da antropologia. A escolha de tal abordagem metodológicas e deve ao fato que a minha trajetória enquanto pesquisador está completamente atravessada pela minha vivência e atuação enquanto pixador baiano. Este método de pesquisa, que borra os limites imaginários entre sujeito e objeto de pesquisa, também me permite oferecer minhas reflexões críticas como uma contra partida para as organizações de pixadores às quais pertenço, em especial agangue DB e o coletivo de produtores culturais conhecido como LAMA, no sentido de tornar a nossa intervenção cada vez mais assertiva, em contraposição à neutralidade axiológica postulada na Modernidade como indispensável às pesquisas científicas.

Portanto, a minha trajetória de pesquisa se inicia em junho de 2013, no contexto da revolta popular que desencadeou manifestações em todo o Brasil nas vésperas da Copa das Confederações, quando começo a intervir na paisagem urbana da cidade de Salvador, inicialmente com frases de protesto, para posteriormente me inserir definitivamente na cultura da Pixação Baiana, ao aprender o Letrado Baiano e entrar para a gangue de pixadores DB.

O Letrado Baiano consiste em um sistema de escrita análogo ao alfabeto latino, em que todas as 26 letras foram estilizadas de forma singular a partir da fruição artística de diversas gerações de pixadores baianos, que criaram e sofisticaram o Letrado Baiano como intuito de grafar nas paisagens urbanas de Salvador as siglas que identificam as suas estruturas sociais. Tais estruturas sociais são denominadas pelos próprios pixadores como gangues e sistemas, sendo uma gangue o primeiro nível de articulação entre pixadores, já os sistemas consistem em um nível de articulação superior entre duas ou mais gangues de pixadores.

O processo de letramento vernacular que envolve o ensino e a aprendizagem do Letrado Baiano consiste no principal dispositivo de coesão das estruturas sociais que aglutinam e organizamos pixadores, pois é através deste mesmo processo de letramento vernacular que os pixadores mais antigos comunicam às gerações mais novas tanto os fundamentos estéticos que devem ser preservados no processo de sofisticação/estilização do Letrado Baiano, como também os fundamentos éticos que orientam como interagir com arquitetura da cidade e com as intervenções de outros pixadores.

Na minha investigação sobre o processo de letramento vernacular próprio do ensino e da aprendizagem do Letrado Baiano, constatei que os conceitos de memória, oralidade, ancestralidade, ritualidade e temporalidade apresentados pelo pesquisador Pedro Abib no artigo “Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda” também são demarcadores fundamentais da transmissão dos saberes e fazeres que envolvem o Letrado Baiano. Cheguei a tais constatações no decorrer da minha participação na ACCS – Saberes e Fazeres da Cultura Popular na Educação durante os semestres 2018.1 e 2018.2, como discente e monitor da disciplina. A partir dessas conclusões e em diálogo com as contribuições de outras pesquisas acadêmicas a nível local e nacional, à exemplo de Roselene Cássia de Alencar (2018), Alexandre Barbosa Pereira (2013), Gustavo Lassala (2014), dentre outros, formulei um dos argumentos centrais da minha dissertação, que defende *a Pixação como uma cultura popular genuinamente brasileira*.

É necessário ressaltar também que, no campo semiótico racista da sociedade brasileira, o termo utilizado a nível nacional para denominar as intervenções gráficas não autorizadas e indesejadas nas paisagens urbanas, tem suas raízes etimológicas na palavra piche, que por sua vez, refere-se a uma substância necessariamente preta. O deslocamento forçado e a consequente desterritorialização dos povos africanos submetidos ao escravismo produziu conflitos de ordem racial que ainda atravessam as cidades brasileiras. Logo, tendo em consideração o contexto de genocídio (NASCIMENTO, 1978), semicídio (SODRÉ, 2012) e epistemicídio (CARNEIRO, 2005), amplamente verificados pelos altos índices de mortalidade entre a população negra brasileira e também pelo apagamento histórico das civilizações africanas e suas heranças na Diáspora brasileira, cabe afirmar que a Pixação além de ser uma cultura popular genuinamente brasileira, também pode ser considerada uma poética contracolonial (SANTOS, 2007), que ressignifica o espaço urbano das cidades brasileiras, encarando toda e qualquer parede como suporte para arte, tornando os muros de cidades gentrificadas e embranquecidas por especuladores imobiliários e higienistas,

em uma intrincada rede de comunicação entre jovens que em sua maioria são negros e periféricos. Para verificar a hipótese de que a Pixação é uma poética contracolonial, a etapa final da pesquisa consiste numa análise semiótica de poesias, audiovisuais e documentários, músicas e clipes produzidos por pixadores baianos. Também me valho da História Oral para registrar a atuação do Coletivo LAMA, desde as festas de Hip Hop que inseriram a Pixação no calendário cultural da cidade, até os cineclubes e as campanhas de liberdade, memória e dignidade em prol de pixadores injustamente encarcerados e falecidos/assassinados.

## REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: cultura popular e jogo dos saberes na roda**. Salvador: EDUFBA, 2005.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **A tradição viva**. In: KIZERBO, J. História Geral da África: metodologia e pré história. São Paulo: Ática, Paris: UNESCO, 1982.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

**A VUNERABILIDADE EM PERFORMANCE  
UM OLHAR DA RUA A PARTIR DA ARTE**

Eckxs Camões Cunha (UEFS)  
Luis Vitor Castro Junior (UEFS)

**GT: GT 02 - CULTURAS POPULARES E LINGUAGENS ARTÍSTICAS**

**Palavras-Chave : *Performance Arte, Rua, Documentário.***

**RESUMO**

O estudo pretende contribuir para entender como realizara desmecanização das dinâmicas sociais que provocam a invisibilidade social de pessoas que produzem arte na rua, outrossim, por ser um trabalho visual em forma de um documentário, o espectador(a) pode conhecer não só a experiência de estar nas ruas, as ações na rua, como também ver e viver as histórias das pessoas que são retratadas. A pesquisa também cria caminhos possíveis para realização de trabalhos monográficos não convencionais e utilização de outras linguagens diversas dentro da universidade, abrindo assim um grande espaço de criação artística e acadêmica. Ao fim, é estabelecido um diálogo, identificando quais fatores criam as condições políticas e sociais retratadas no audiovisual.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL, 2008. **Política Nacional para inclusão social da População em situação de rua.** Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/populacao-em-situacao-de-rua/publicacoes/sumario>. Acesso em: 22 de novembro 2021.

BYUNG-CHUL, Han. **Sociedade do cansaço**; tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**: Criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 2002.

COSTA, Ana Paula Motta. **População em situação de rua:** contextualização e caracterização. Revista Virtual Textos & Contextos, nº 4, dezembro de 2005.

FABIÃO, Eleonora. **Conversa com Eleonora Fabião, por Luiz Camillo Osorio.** Entrevistador: L. Osorio. Entrevista concedida ao Prêmio PIPA, 2018. Disponível em: <http://www.premiopipa.com/2018/03/conversa-com-eleonora-fabiao-por-luiz-camillo-osorio/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

FABIÃO, E.; LEPECKI, A. (org.). **Ações:** Eleonora Fabião. Rio de Janeiro: Tamanduá arte, 2015.

FABIÃO, Eleonora. **Performance e teatro:** poéticas e políticas da cena contemporânea. Revista do LUME, Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais, UNICAMP, 2013.

FABIÃO, E. **Performance e teatro:** poéticas e políticas da cena contemporânea. Sala Preta, [S. l.], v. 8, p. 235-246, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p235-246. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373>. Acesso em: 16 nov. 2021.

FABIÃO, Eleonora. **Programa performativo:** O corpo-em-experiência. Revista do LUME, Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais, UNICAMP, 2013.

FURTADO, Beatriz. **O documentário e as artes visuais.** XVIII Encontro da Compós, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Ceará, Belo Horizonte, MG, 2009.

GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da Performance.** Do Futurismo ao Presente. Trad. Percival Panzoldo de Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

MATESCO, Viviane. **Corpo, ação e imagem:** consolidação da performance como questão. 106 - Revista Poiésis, nº 20, p. 105-118, dezembro de 2012.

OLIVEIRA, Priscila Medeiros de. **O Encontro com a Rua e com o Outro nas Ações Cariocas de Eleonora Fabião.** Monografia (Bacharelado em História da Arte) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PARENTE, André. **Alô, é a Letícia?** eRevista Performatus, nº 8, janeiro de 2014. PRATES, J. C.; PRATES, F. C.; MACHADO, S. **Populações em situação de rua:** os processos de exclusão e inclusão precária vivenciados por esse segmento. Temporalis, Brasília (DF), n.22, jul./dez. 2011.

SANTOS, José Mário Peixoto. **Breve histórico da “Performance Art” no Brasil e no mundo.** Revista Ohun, ano 4, n. 4, p.1-32, dezembro de 2008.

VALENCIO, Norma Felicidade Lopes da Silva et al. **Pessoas em situação de rua no Brasil:** Estigmatização, desfiliação e desterritorialização. RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 7, n. 21, pp. 556 a 605, dezembro de 2008.

VIEIRA, Maria Antonieta da Costa; BEZERRA, Eneida Maria Ramos; ROSA, Cleisa Moreno Maffei (org.). **População de rua:** quem é, como vive, como é vista. São Paulo, 1992.

## **CRIATURAS ANTROPOZOOMORFAS**

**Bárbara Gesteira Ramos da Silva (Universidade Federal da Bahia - UFBA)**

**GT: GT 02 (CULTURAS POPULARES E LINGUAGENS ARTÍSTICAS)**

**Palavras-Chave (máx 3): Cerâmica; Natureza; Povos indígenas.**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

O projeto Criaturas Antropozoomorfias, desenvolvido através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), apresenta esculturas, de estética inspirada na cerâmica popular, que misturam elementos de corpos humanos e de animais da fauna brasileira. A série de cerâmicas traz uma provocação acerca do elo que existe entre nós e as outras criaturas da natureza, problematizando a separação Homem-natureza (distinção ideológica entre natureza e cultura). Esta separação, bem como a visão do ser humano como um ser superior aos demais, é frequentemente utilizada pelo sistema capitalista como justificativa para a dominação, subjugação e exploração desenfreada da natureza, culminando em problemas da atualidade como o desequilíbrio ambiental, crise climática, invasão de terras indígenas e genocídio desses povos originários:

Grandes descobertas, no campo das ciências e da geopolítica, marcaram a passagem do feudalismo para a modernidade e exigiram novos paradigmas para o pensamento. A distinção ideológica entre natureza e cultura surgiu como um artifício que permitiu a ampliação da dominação e da exploração, do humano pelo humano e do humano sobre a natureza: o mito do progresso; a separação do outro; a distinção entre sujeito e objeto, entre humano e não humano. De um lado, a natureza, dada, como que ofertada aos humanos, abrangendo o conjunto dos não humanos (animais, plantas e toda a matéria não falante); de outro lado o humano, carregado de um excepcionalismo de origem iluminista, a quem caberia desvendar as leis da natureza e, com base no conhecimento científico e nas suas aplicações, dominar e usufruir dessa fonte (aparentemente) infindável de recursos (AMARAL, 2022, p.23-24).

Em contrapartida a essa ideologia de separação entre natureza e cultura presente no pensamento moderno ocidental, existem os povos que sempre viveram de maneira profundamente integrada à natureza. Estes povos enxergam-se como parte dela, como interdependentes da manutenção do equilíbrio ecológico para a própria existência e sobrevivência, assim como

todas as outras espécies. Segundo Ailton Krenak:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso [...] fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. *Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza* (KRENAK, 2020, p. 16-17, itálico nosso).

Reconhecendo a unidade fundamental entre humanidade e natureza, o projeto Criaturas Antropozoomorfas se propõe a ser um estudo das relações harmoniosas ou conflituosas entre os seres humanos e a natureza. No cenário contemporâneo, onde o ser humano frequentemente se coloca e é colocado como inimigo da natureza, me proponho a pensar as tensões e as possíveis contribuições que esta relação humano- natureza traz, como denúncia e/ou esperança para o drama existencial humano.

Este trabalho tem como objetivo ser um projeto de cerâmica socialmente engajado nas causas ambientais e indígenas, problematizando a separação Homem- natureza e trazendo uma provocação acerca do elo que existe entre os seres humanos e as outras espécies. Percebemos, sem dúvidas, que os povos originários demonstram ser uma potente fonte de inspiração nas suas maneiras de se relacionar e de interagir com a natureza, com as quais as pessoas brancas têm muito a aprender.

Se faz gritante, mais do que nunca, a necessidade de ouvir e de aprender com as palavras de Davi Kopenawa, Ailton Krenak e tantos outros representantes dos povos indígenas do nosso país e do mundo afora. Estas pessoas têm se mostrado importantes integrantes da linha de frente do combate aos causadores da crise ambiental e à essa noção de desenvolvimento e progresso tão contraditória e assassina, que vem devastando biomas e povos inteiros há mais de quinhentos anos. Como diz Sony LabouTansi:

Chegamos a esse momento crucial em que é preciso aprender a reinventar tudo: os conceitos, as abordagens, os hábitos, os métodos, as ferramentas, as nações, os espaços... tudo, hoje, deve ser reinventado. É a única possibilidade que nos resta para evitar o cosmocídio de nosso planeta (TANSI, 1992 apud BONA, 2020, p. 9).

Com este trabalho desenvolvido, que propõe traduzir em arte os conflitos existentes na Terra, mas também a potência de harmonia na relação entre humanidade e natureza, espero poder contribuir em alguma medida com a luta dos povos indígenas e com essa necessária reinvenção do todo, proposta por Tansi. Exemplos das peças em desenvolvimento a seguir.



**Tamanduá-bandeira.** Estudos gráficos e modelagem em argila.  
Da série Criaturas Antropozoomorfas. 2023.



**Onça-pintada.** Estudos gráficos e modelagem em argila.  
Da série Criaturas Antropozoomorfas. 2023.

## REFERÊNCIAS

ALZUGARAY, Paula. Demini na escuta: Sobre o experimento xapiri. **Select**, 2021. Disponível em: <<https://select.art.br/demini-na-escuta-sobre-o-experimento-xapiri>>. Acesso em: 30 de Maio de 2023.

AMARAL, Julia. **De um animal para o outro**. 2022. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

BONA, Dénetem Touam, **Cosmopoéticas do Refúgio**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2020, p. 13.

FARIAS, Vital. **Saga da Amazônia**. Rio de Janeiro: Kuarup, 1984. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=HnX4VFz4EOs&ab\\_channel=AlfredoPessoa](https://www.youtube.com/watch?v=HnX4VFz4EOs&ab_channel=AlfredoPessoa)>. Acesso em: 30 de Maio de 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce, **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 42-65.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

OLIVEIRA, Luisa Vidal. Figuras zoo-antropomórficas e seus adornos corporais: ponteados, linha incisa e modelagem na cerâmica Konduri (1000-1500A.D.). **Revista de Arqueologia**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 147–168, 2020. DOI: 10.24885/sab.v33i1.701. Disponível em: <<https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/701>>. Acesso em: 1 jun.2023>.

**ARTES INTEGRADAS PELAS INFÂNCIAS:  
A Cultura ancestral circular no voo da Xica - contação musicada de histórias**

**Luciana M<sup>a</sup> Ávila Carvalho – UEFS (Bolsista CAPES)**  
**Luciene Souza Santos – UEFS: Universidade Estadual de Feira de Santana**  
**Marcos Bezerra Soares – Universidade Católica do Salvador**

**GT2: Cultura Popular e Linguagens Artísticas**

**Palavras-Chave:** Artes Integradas, Ritmos afro-brasileiros, Contação de Histórias

**Resumo Expandido:**

Liberada da degradação do falso reconhecimento, a superabundância de memória pode colocar o passado a serviço da vida, incrementando nosso senso de historicidade, o diálogo do presente com o futuro, estimulando nossas faculdades criativas. (Marques, 2015-2023, p.11).

Atualmente, a escola, a família e o cenário cultural se apresentam como espaços de transmissão da cultura, dos ensinamentos e dos valores de um povo. Em tempos imemoriais, o que era transmitido através da tradição oral, encontra hoje outras maneiras de circular, como os meios digitais, os livros e os espetáculos. O presente trabalho reflete, à luz da obra Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela de Leda Maria Martins, sobre a experiência intitulada O Voo da Xica, contação musicada de histórias, que traz um espetáculo de narração oral cujo roteiro é tecido pela música afro-brasileira, que evoca a perspectiva do tempo circular, conectando, de maneira sutil, linguagens artísticas e manifestações populares ancestrais.

O projeto O Voo da Xica se configura como uma apresentação que engloba artes integradas: literatura, narração oral, música, dança, teatro e artes visuais. De uma maneira geral, a arte se encontra em constante evolução, se constrói e desconstrói, (re)construindo-se Dessa forma, reafirma sua essência constitutiva e sua natureza humanizadora. A integração dessas linguagens artísticas cria uma roda, uma ciranda entre a história contada, os ritmos musicais executados nas canções e o tempo, ao celebrar a conquista de um sonho pela passarinha que é a personagem principal do enredo. A força da ancestralidade aparece na contação da história, trazendo a herança de homens que tinham conhecimento e sabedoria, que cantavam para trabalhar, para superar os seus medos, para exprimir suas dores, para celebrar as suas vidas. Sabe-se que os homens de outras épocas vi-

viam o tempo de maneira diferente da qual vivemos agora. O tempo era sentido em seus ritmos e as ações das pessoas fluíam em comunhão com os eventos naturais, convocando-as a relacionarem seus ciclos com os ciclos da natureza e essa conexão regia sua produção e produtividade de maneira fluida, livre e leve. Esse ritmo é impresso e expresso no espetáculo por meio da fluidez circular da viagem da passarinha que voa ao som das suas músicas.

A ancestralidade é clivada por um tempo curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide. Um tempo ontologicamente experimentado como movimentos contíguos e simultâneos de retroação, prospecção e reversibilidades, dilatação, expansão e contenção, contração e descontração, sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro. É através da ancestralidade que se alastra a força vital, dínamo do universo, uma de suas dádivas. (Martins, 2021, p. 43).

O espetáculo valoriza e estimula os sentidos, utilizando recursos simples que remetem a um universo lúdico e imaginário. O figurino, a iluminação e os elementos cênicos (bonecos, véus, bolhas de sabão) manipulados pela narradora conduzem o público a uma experiência visual. A trilha sonora composta e os instrumentos musicais usados apresentam a riqueza artística e cultural brasileira, celebrando ritmos regionais como ijexá, côco, maracatu, xote e pixote possibilitando uma experiência sonora diversa e diferenciada. A música é de extrema importância para a sucessão dos acontecimentos na história e o desenrolar da narrativa, a exemplo da canção intitulada Andorinha Sinhá (Andorinha sinhá | anda, vem cá | me conta o segredo de voar... | É fácil ser livre, | bater asas no ar? | Que força é essa, | que paira ao vento, | no seucaminhar?).

O pensamento Banto interliga o muntu, “pessoa”, à terra, nsi (n’toto), a tudo e a todos que nela habitam e nela existem e ao universo (nza), postulando a primazia do acolhimento à diversidade dos seres, como realça este belo provérbio: “Uma floresta de um único tipo de árvore não é uma floresta, é um ‘n’dima’ (pomar), não importa quão extensa seja, porque uma floresta é sempre um conjunto na diversidade.” (Martins, 2021, p. 38).

O ritmo usado em Andorinha Sinhá, que evoca um mantra cuja circularidade representa a liberdade e o voo do pássaro, é o ijexá, oriundo de uma cidade da região da Nigéria. Sua nomenclatura vem da nação Ijexá e também nomeia uma Nação de Candomblé. O ijexá é originalmente tocado apenas com as mãos e está presente em todas as nações. Segundo Biancardi (2006, p. 118-121), a instrumentação do ijexá tem o atabaque (de etimologia árabe), colaboração de países de origem Sudanesa e o agogô, de origem africana Banto. Aqui na Bahia, o ijexá é o ritmo dos Blocos de Afoxé ou Candomblé de Rua, como o Afoxé Filhos de Gandhi, mais conhecido entre todos. Desta forma, música e narrativa recriam a imagem de uma ciranda em O voo da Xica, onde a ancestralidade, a oralidade e o tempo giram de mãos dadas: “essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós, ela é de todos, nós [...] (Calazans, 1962).

## **Referências Bibliográficas**

ÁVILA, Lucianna. **O voo da Xica**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

BIANCARDI, Emília. **Raízes Musicais da Bahia**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 2001.

CASA DE CULTURA CAVALEIRO DE JORGE. **Cultura Tradicional. Lia de Itamaracá**. Disponível em: <<https://www.encontroteca.com.br/grupo/lia-de-itamaraca>>. Acesso em 25 de setembro de 2023.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

JIBOIA, uma experiencia artistica e cultural.

LUIZA TAVARES (UFBA/ GRIÔ)

GT : CULTURAS POPULARES E LINGUAGENS ARTISTICAS

Palavras-Chave (máx 3): Indigenas, Video Arte, Dança

Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):

A jiboia é a dona do mundo. Para os povos originais, esse encantado é o guia para muitos rezos, curas e rituais. Em cada etnia, ela é valorizada e honrada como forma de proteção espiritual, das casas e principalmente da aldeia. A partir da interação dos humanos com a Jiboia, pode se aprender a medicina da floresta, com ela se curar, ampliar as visoes, criar a partir da arte e dos grafismos que ela apresenta. Passado através de gerações, essa história traz a conexão do mundo espiritual com o mundo material, aonde a Jiboia é a verdadeira professora e mestra para os povos Huni Kuin.

A partir dessa interação com os povos tradicionais, a escuta e o aprendizado dessas histórias, construi um videodança “JIBOIA”, e seguindo o caminho visto apresentar no seminário, uma partilha de arte, educação e cultura, onde agrego as histórias tradicionais, arte e tecnologia, como forma de continuidade dessa tradição oral que me foi passada através do pajé Penawa, Txana Marshã, Kana Bane, Inu Kea Kaya, lideranças culturais e espirituais da aldeia. Aonde por meio da cultura popular pude interseccionar os saberes que me foram apreendidos durante os encontros com essas lideranças.

Esse audiovisual foi gravado na aldeia multiétnica Tekoa Portal Tupinambá, onde tive a participação dos guerreiros Cacique Paruanã Kariri Xocó, Kawa, Kaowny, Marcia, entre outros, sendo uma confluência entre os povos Huni Kuin e Kariri Xocó.

Nessa apresentação, visto compartilhar um pouco dos saberes que fui aprendendo ao longo da jornada com os povos originários, sendo eles os mestres dessa cultura viva, aonde podemos aprender, utilizar, e sermos guiados por esse encantado. <https://www.youtube.com/watch?v=xcN-n7wxq86c>- video

**O SENTIR NO CINEMA NEGRO BRASILEIRO:  
Notas sobre cosmopercepção, corpo e memória.**

Naira Évine Pereira Soares (PPGCC/UNEB)<sup>1</sup>

**GT 02 – CULTURAS POPULARES E LINGUAGENS ARTÍSTICAS**

**Palavras-Chave (máx 3): Cinema Negro; Memórias Negras.**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

O presente trabalho é fruto da pesquisa de doutoramento em curso no PPGCC (Programa de em Crítica Cultural/UNEB). A futura tese de doutorado se dedicará em descrever e refletir sobre os termos do cinema negro que tenta reconstruir e manter memórias negras na contemporaneidade. Para isso é necessário perceber a pesquisa e o cinema como espaços de poder que tem sido construído por perspectivas ocidentais, hegemônicas e imperialistas. O *Cinema Negro* é um conceito guarda-chuva que abarca uma diversidade de gêneros e metodologias em narrativas e equipes com protagonismos negros. Considera-se que populações negras, racializadas e marginalizadas utilizam da oralidade para a perpetuação de suas epistemologias e tradições, portanto, o cinema tem sido uma ferramenta importante para a perpetuação dessas cosmologias. É construído nesse trabalho um diálogo sobre cosmopercepções, corpo e memória entrecruzadas ao desenvolvimento do Cinema Negro Brasileiro. Como referencial teórico-metodológico utilizamos, entre outros, Martins (2021), Mbembe (2018), Ayoh'omidire (2005), Jelin (2002 e 2017), Hampaté Bâ (2010), Santana (2019), Souza (2013), Santos (2015 e 2023) e Kilomba (2019).

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Integra os grupos de pesquisa NUTOPIA (UNEB) e MINUS (UFBA). Orientador: Prof. Dr. Arivaldo de Lima Alves. Endereço eletrônico: nairasoares@id.uff.br

**Terreiros do Riso:  
Comichidades Negras e a Alegria como Fundamento Ético**

**Vanessa Rosa de Araujo (Universidade Federal da Bahia)**

**GT 02: Culturas Populares e Linguagens Artísticas**

**Palavras-Chave: Alegria, Comichidades, Riso**

**Resumo Expandido**

Esta comunicação oral trata sobre o projeto de pesquisa “Terreiros do Riso”, iniciado em 2016 com o objetivo de aprofundar os estudos e vivências em comichidades negras à partir de matrizes e motrizes de manifestações afro-brasileiras. Guiada por cosmos-percepções e epistemologias de terreiros, e manifestações como o cavalo marinho, reisado, samba de roda, coco, jongo entre outras, busco as raízes e memórias das comichidades negras no Brasil. Sabendo, desse modo, alegria como um fundamento ético, sendo uma das importantes bases de sustentação para a reterritorialização dos conhecimentos dos povos negros em diásporas. Desde 2016, com o Terreiros do Riso, pude realizar diversos processos formativos e críticos sobre as comichidades negras, com a criação de experimentos, cenas, festivais, documentários, oficinas, workshops, rodas de conversas, a criação de espetáculos, além da participação em diversos eventos ligados ao circo e à arte- educação. Essas experiências me levaram ao encontro com mestras e mestres, que na corporalidade dos saberes, ensinam-me sobre a alegria como uma herança cultural.

Assim, no diálogo com os estudos em comichidades, a alegria se expande para além de um resultado final de uma ação cômica ou um estado de espírito, ela dialoga com a produção e a construção de imaginários afetivos, em contribuição com as lutas antirracistas e em vibração de (re)encantamento.

Como base teórica, as obras do pesquisador e professor Muniz Sobre contribuem para análise entre as culturas de terreiros e a alegria, somada a obra de Dagoberto Fonseca, doutor em Ciências Sociais que realizou um importante estudo sobre o riso e o racismo no Brasil, em diálogo ao conceito de racismo recreativo cunhado por Adilson Moreira. Além de livros, documentários e vídeos sobre o circo e palhaços negros, como exemplo os documentários “*Minha Vó*

*Era Palhaço” e o “Circo Guarany: O Circo dos Pretos”.*

Desse modo, desejo apresentar uma perspectiva sobre comichidades, guiada pelas vivências artísticas no Terreiros do Riso, chamando a atenção para a diversidade existente em atuação na área das artes cênicas e artes-integradas ligadas a palhaçaria e o estudos em máscaras cômicas.

## **Referências Bibliográficas**

FONSECA, Dagoberto José. **Você conhece aquela?** A piada, o riso e o racismo à brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2012.

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

MARTINS, Leda. **Performances da oralitura:** corpo, lugar da memória. Letras, (26), pp. 63–81, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148511881>. Acesso em: 16/05/2023.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

SANTOS, Juana Elbein. **Os nagô e a Morte.** Petrópolis: Vozes, 1984.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade:** a formação social negro-brasileira. Rio Janeiro: Editora Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Estratégias Sensíveis:** afeto, mídia e política. Rio Janeiro: Mauad, 2016.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô.** Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

OYĔWÙMÍ, Oyèrónké . **A invenção das mulheres:** construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

## **GRUPO DE TEATRO NOVOS ARTEIROS - ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA**

POR MARCELE SANTOS DA SILVA - ESTUDANTE DA ESCOLA DE TEATRO DA  
UFBA

### **GT: CULTURAS POPULARES E LINGUAGENS ARTÍSTICAS**

#### **Palavras-Chave: Teatro, Educação e Cultura.**

O grupo de teatro **Novos Arteiros (GTNA)** é um grupo de teatro independente que reside na cidade de Salvador, nas comunidades de Marechal Rondon e Campinas de Pirajá desde o ano de 2014. O grupo produz espetáculos teatrais que fomentam discussões sobre problemáticas sociais usando a arte e educação como a sua principal metodologia. Atualmente o grupo abriga 20 jovens de diferentes comunidades de Salvador e está na produção do espetáculo AFRICANIEI. Todo o ano, o grupo se organiza para apresentar o trabalho desenvolvido com os jovens em teatros e escolas da cidade. O trabalho realizado é inteiramente gratuito e não possui fins lucrativos.

Em quase 10 anos de trajetória nós já construímos seis espetáculos sendo eles: **“Bairro do Sossego”**, **“O Portal: Paradoxo dos Sonhos”**, **“O Cidadão de Papel”**, **“Voz Ativa”**, **“Tropicália”**, e, **“AFRICANIEI”**. Estes espetáculos têm caráter crítico, político, educativo, onde abordamos temas sociais de forma leve, mas precisa. Falamos de violência doméstica, racismo, manifestações escolares, sociais e culturais, sonhos, drogas, política, cultura e etc., tudo de forma artística, com muita música e poesia para ter uma abordagem que possa ser compreendida por todos os públicos.

Fizemos também o ComuniAtrô, um festival que teve como objetivo ocupar os teatros com o nosso público alvo que são as pessoas das comunidades, e realizamos duas edições do ComuniArte onde a ideia era promover a arte na própria comunidade. Fizemos quatro ComuniArtes, três nos bairros de Campinas de Pirajá e Marechal Rondon, onde ocupamos escolas, associação de moradores, igrejas e espaços públicos e um de forma remota durante a pandemia da covid-19.

Faço parte do grupo há sete anos, e hoje, além de atuar, também componho a equipe de arte-educadores que é composta por seis pessoas. Relato aqui que, vivenciar os Novos Arteiros

em suas práticas cotidianas é incrível, porque, através da arte e educação e da troca de saberes nos dias de encontro, estimulamos a comunicação e expressão dos jovens participantes.

Dentro das nossas formações de espetáculos sempre partimos de uma pesquisa social que visa contemplar o que os jovens estão sentindo vontade de comunicar para as suas comunidades, e, a partir das pesquisas abrimos o momento da escuta coletiva para entendermos o contexto social e cultural ao qual estamos vivendo dentro da sociedade.

O grupo em si tem como um dos objetivos não levar para o palco somente um espetáculo engraçado, mas sim, histórias reais, onde os personagens ali criados sejam inspirados em pessoas reais das comunidades, pessoas que estão presente no nosso cotidiano. E um forte interesse é compartilhar com o grupo histórias que não nos foram contadas e que o livro didático e a escola não mencionam no nosso processo de aprendizado.

O grupo vai além por não se tratar somente de um grupo de teatro, a gente pesquisa com eles, escreve, estuda e produz em cima das nossas inquietações, entendendo as nossas heranças a cada passo dado. Geralmente, o nosso processo de formação dura de oito a nove meses, porque ele é dividido em estudo, rodas de conversas, oficinas, para depois vim à formação teatral.

Apresentar sobre os Novos Arteiros no V Seminário Griô é apresentar sobre a minha história e também sobre a minha comunidade através desse trabalho que desenvolvemos com bastante resistência há tanto tempo. O Grupo, assim como tantos outros, através do teatro comunitário já faz parte da cultura artística comunitária soteropolitana que resiste com o objetivo de construir uma nova sociedade para as próximas gerações.

## **Pedagogia do Fuxico: Por um conhecimento engajado**

**MARTINS, Felipe da S. (UFPel/Orin Èkó: Musicalidades, Memórias e Cultura)**  
**BUSSOLETTI, Denise M. (UFPel/GIPNALS)**

### **GT: 02 - CULTURAS POPULARES E LINGUAGENS ARTÍSTICAS**

**Palavras-Chave: Pedagogia do Fuxico; Saberes Populares; Pedagogia Griô.**

Sirley Amaro (1936-2020) foi carnavalesca e costureira de profissão. Reconhecida como Mestre Griô a partir do Programa Cultura Viva<sup>1</sup> e outorgada como Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal de Pelotas<sup>2</sup> por sua inestimável contribuição como Mestre da cultura popular, pelo seu compromisso com a valorização dos conhecimentos populares, por sua atuação incansável no ofício da partilha de saberes no campo da Educação e das Artes, bem como pela relevância do seu legado e trajetória de luta pela memória e pela cultura da cidade de Pelotas, especialmente relacionada ao protagonismo negro e ao empoderamento das mulheres.

A Pedagogia do Fuxico (MARTINS, 2022) é uma forma de pensar os desdobramentos do encontro da Mestre Griô Sirley Amaro com seu Griô Aprendiz<sup>3</sup>. Pensar uma pedagogia do fuxico é também um convite. Um convite ao fazer, um convite para assumirmos o risco de buscar outras formas de aprender que reconheçam a transfluência dos saberes (BISPO, 2015) como uma forma organizativa do conhecimento.

As práticas propostas pela Mestre e acompanhadas por seu Griô Aprendiz não são assim receitas que devem compor uma enciclopédia de ações, elas somente tomam sentido quando são ressemantizadas pelos sujeitos que às vivenciaram e tornam-se assim novas proposições. A Pedagogia do Fuxico é tecida através das tramas da ancestralidade, da oralidade e da musicalidade como uma alternativa ao empobrecimento da experiência (BENJAMIN, 2012).

---

1 A mestra foi reconhecida como Mestre Griô pelo Programa Cultura Viva, no projeto Ação Griô no ano de 2007.

2 Em atenção à indicação do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Narrativas, Arte, Linguagem e Subjetividade – GIPNALS, vinculado ao programa de pós-graduação em educação da UFPel o Conselho Universitário aprovou em 06 de dezembro de 2019 o título de Doutora Honoris Causa à Sirley da Silva Amaro.

3 A figura do Griô Aprendiz foi introduzida no Brasil a partir da política pública do projeto Ação Griô, onde um jovem se colocava na articulação entre os saberes e fazeres dos Mestres e Mestras de tradição oral com os contextos formais de educação. Neste caso específico não participei diretamente da política pública, mas diante do afeto construído entre a Mestre e eu, ela me apresentava como seu Griô Aprendiz.

Neste sentido, a Pedagogia do Fuxico assume que,

[...] a experiência forja a forma como nos relacionamos com o mundo. Assim, não há uma prerrogativa linear de fatos que constituem o tempo, mas sim, um emaranhado de experiências que singularizam nossa relação no tempo e no espaço. Percebemos que o tempo é sempre uma ilusão, e que pela Ancestralidade constrói-se uma dialética entre a nostalgia e a esperança. Nostalgia de um passado presente e esperança de um presente futuro (MARTINS, 2022, p.140).

Esta dialética entre a nostalgia e a esperança é tomada também como uma forma ímpar de propor, a partir da valorização da Oralidade, não só com o meio, mas também como fim ao qual se estruturam Outros Saberes, um combate ao epistemicídio dos saberes do povo negro e dos povos originários, reconhecendo a cultura, também como produtora de conhecimento,

A Oralidade marca o sujeito não só pelo que ele está ouvindo, mas também pelo que ele conta sobre este momento. A Oralidade é uma performance que abarca a possibilidade de interações múltiplas fazendo que uma história minha, passe a ser também sua, assim, a Ancestralidade, com seu princípio UBUNTU, se faz presente na Oralidade ampliando esta vivência individual para uma experiência coletiva (MARTINS, 2022, p.142).

Nesta busca pela construção de uma experiência coletiva, a partir do princípio UBUNTU – ser sendo – a Pedagogia do Fuxico aponta para a compreensão da Musicalidade como eixo organizativo na relação entre o sujeito e o objeto sonoro em suas mais diversas formas de apropriação, ampliando o uso da música para além de concepções estéticas, também como um elemento funcional de determinadas culturas,

[...] a Musicalidade constrói um sistema musical-simbólico que evoca as emoções e significados de cada leitor, cada participante, como um processo de lidar com a realidade. A memória musical individual setor na coletiva, pois as canções utilizadas nas Vivências ou mesmo nesta tese passam a ser também daquelas que se encontram com elas (MARTINS, 2022, p.143).

O conhecimento a partir da Pedagogia do Fuxico, torna-se assim um elemento essencialmente coletivo. A Ancestralidade, a Oralidade e a Musicalidade são eixos que condensam vivências individuais em experiências coletivas, reafirmando a construção de um conhecimento engajado (HOOKS, 2017), uma luta na transformação da realidade rompendo com a linearidade dos fatos e se conectando com uma relação orgânica do porvir.

## REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, Walter. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8ª Ed. revista. ed. São Paulo: Brasiliense, v. Obras Escolhidas v.1, 2012.

BISPO, Antonio. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: UNB/INCT, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MARTINS, Felipe S. **A PEDAGOGIA DO FUXICO: Saberes e vivências de um Griô Aprendiz ao ritmo de Sirley Amaro**. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 156. 2022.

## A LITERATURA COMO LINGUAGEM ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jessiane Nunes Santos<sup>1</sup>  
Francisco Antonio Nunes Neto<sup>2</sup>

### RESUMO

A literatura se apresenta como uma importante linguagem para a promoção de práticas educativas antirracistas. Neste sentido, a sua utilização como estratégia metodológica para o combate e enfrentamento do racismo em sala de aula, através da utilização de livros, textos e temáticas que abordem a questão racial, pode ser uma alternativa assertada para minimizar as formas de preconceitos existentes no contexto educacional. Por meio da literatura, podemos contribuir para que os/as estudantes se empatizem e entendam os temas e as questões relacionadas ao ensino das relações étnico-raciais, levando-se em consideração que, os textos literários podem possibilitar acessar repertórios culturais e históricos diversos relacionados às nossas identidades socioculturais, bem como a de outros sujeitos históricos, nas sociedades em que se encontrem inseridos/as. No ambiente escolar, a desigualdade racial é legitimada quando há diferença nas formas de tratamento entre os/as estudantes negros e não-negros. Somado a isso, a constatação de que os materiais didáticos utilizados nos ambientes escolares continuam inadequados no sentido da identificação, valorização, promoção e respeito das diferenças culturais existentes neste país. Dessa forma, a educação antirracista através da literatura pode ser um passo importante para a libertação das diversas formas de ações preconceituosas, por meio de debates e discussões que promovam a conscientização dos/das estudantes sobre a valorização dos povos originários e populações afro-brasileiras. Dessa maneira, a pesquisa tem como objetivo geral problematizar como a introdução de textos literários que abordam questões raciais podem contribuir para ampliarmos a perspectiva antirracista. Para tanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa que dialoga com os temas e as questões referenciadas por Nilma Lino Gomes (2012), Petronilha Beatriz Gonçalves (2012), dentre outras, bem como, com as legislações, políticas e documentos referenciais que fundamentem a temática em questão.

**Palavras-chave:** Literatura; Educação; Antirracismo; Relações Étnico-Raciais.

---

1 Mestranda em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB).

2 Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

**Referências:**

GOMES, Nilma Lino. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. In.: Currículo Sem Fronteiras, v. 12, nº 1, p. 98-109, jan/abril, 2012.

**MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS: UMA AÇÃO DECOLONIAL  
COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Prof. Esp. Diego Cruz Argolo (SEC- BA/PROMESTRE-UFGM/  
**Cultura Popular e Educação Formal**)  
Prof.<sup>a</sup>. Ma. Marilene Sacramento Miranda  
(SEC-BA/ PROMESTRE – UFGM)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Laureci Ferreira da Silva  
(SEC-BA/ NELT-UFBA/GENTES)

**GT: Culturas Populares e Educação Formal**

**Palavras-Chave: Manifestações Culturais, identidades, letramento racial**

**Resumo Expandido**

Este estudo está sendo realizado com estudantes do Ensino Médio pelo autor deste texto, com base nas suas experiências pessoais e profissionais. Ele faz parte do Programa de Mestrado em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM) desde 2022. Esta investigação é sobre as manifestações culturais afro-brasileiras através da perspectiva dos estudos de coloniais, étnico- raciais e do letramento racial crítico.

Esta investigação tem como universo as práticas educativas do Colégio Estadual Luiz Viana Filho – CELVF, no município de Candeias-BA - Brasil. Outro aspecto o qual pretendemos analisar é a ressignificação das identidades de raça constantemente forjadas na colonialidade, a partir das narrativas dos/as participantes do estudo, incluindo o professor- pesquisador-pesquisado, através da vivência com o letramento racial crítico, das seguintes manifestações culturais: as lendas do rio São Francisco, os desafios da agricultura familiar, as tranças nagôs, a lavagem das escadarias da igreja de Nossa Senhora das Candeias – BA e as baianas de acarajé.

Essa discussão é permeada por narrativas contra-hegemônicas com o propósito de revelar as práticas de silenciamento e cerceamento dessas manifestações culturais no ambiente, tanto na maior parte dos espaços sociais do Brasil, Bahia, quanto no município de Candeias- BA e consequentemente na instituição de ensino onde o estudo está sendo realizado. Essa investigação se fundamenta nas práticas pedagógicas decoloniais, nos estudos culturais e na Lein.10639/03, o qual é uma aliada na luta antirracista e trata sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura

afro-brasileira e africana em escolas públicas e privadas de todo Brasil.

A abordagem metodológica é a qualitativa, com uso dos métodos autoetnográfico (LAURECI FERREIRA DA SILVA, 2017), uma vez que o professor é pesquisador e, ao mesmo tempo, um participante da pesquisa. Este pesquisador/pesquisado compreende a si através da reflexão e do contexto sociocultural que está imerso. Etnográfico escolar (MARLI ANDRADE, 2012), importante para a descrição das práticas culturais dos/as estudantes pelo olhar minucioso do professor. Cartográfico (VINÍCIUS LÍRIO, 2020), que possibilita o registro dinâmico de etapas do percurso formativo dos/as alunos/as, no momento em que os fatos acontecem, gerando um conjunto de reflexões e pontos de vista do pesquisador.

Vale ressaltar que os resultados apresentados nesse texto são parciais, gerados durante a execução de um projeto intitulado **Brasilidades: identidades culturais em foco** que possibilitou aos/as esses/as participantes (estudantes e o professor-pesquisador-pesquisado) a autorreflexão, a descolonização do pensamento e a tomada de decisão a partir dos saberes de frestas,(LUIZRUFINO,2019), produzidos por pessoas subalternizadas. Por fim, percebemos, parcialmente, que parte dos/as aprendizes e o professor-pesquisador-pesquisado já iniciaram a elaboração de narrativas não-hegemônicas, a partir dos estudos sobre as manifestações culturais afro-brasileiras, como um meio de luta e resistência contra todos os modus operandi do racismo estrutural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Prática Pedagógica: Etnografia da Prática Escolar**. 18ªed. São Paulo: Papyrus, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 15 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

LÍRIO, Vinícius da silva. **Criar, performar e cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte**. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2020.

RUFINO, LUIZ. **Pedagogia das encruzilhadas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

SILVA, Laureci Ferreira da. **Letramentos acadêmico-científicos na formação continuada de professoras de língua portuguesa**. 2018. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador-Bahia. 2018.

**AUTOINSCREVER (-SE): narrativas de uma professora e estudantes pretas**

**Prof. Esp. Bruna Vasconcelos de Santana**  
**(PROMESTRE-UFMG/ Cultura Popular e Educação Formal)**  
**Profa. Ma. Marilene Sacramento (PROMESTRE – UFMG)**  
**Prof. Dr. Vinícius da Silva Lírio (PROMESTRE – UFMG)**

**GT : Culturas Populares e Educação Formal**

**Palavras-Chave:** autonarrativas; autoras negras; escrevivência; literatura negra brasileira.

**Resumo Expandido**

Este estudo é um recorte de uma pesquisa em andamento, com estudantes da Educação Básica e a professora pesquisadora autora deste estudo, do Programa de Mestrado em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os anos de 2022 e 2024. Trata-se da formação leitora e escritora, por meio da Literatura Negra Brasileira, com a professora e 10 estudantes do 8º ano, mulheres pretas.

Esta pesquisa, cujo título é *Autoinscrever (se): narrativas de uma professora e estudantes pretas*, pretende criar situações de ensino-aprendizagem com as partícipes desta investigação, para analisar o processo de formação leitora e escritora, a partir da escrita de alunas-autoras pretas, que possibilitem às mesmas ter uma percepção integral de suas subjetividades e, assim, fortalecer sua autonomia em situações diversas do cotidiano, que ocorrerá na Escola Jesus Cristo da rede estadual em Pau da Lima, Salvador Bahia.

Para tanto, serão realizados encontros com foco nas práticas de leitura com textos da Literatura Negra Brasileira (LNB) em especial das escritoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, que serão apresentadas nos estudos, na sala de aula. Pois trazem a perspectiva de mulheres pretas, com questões relacionadas à vulnerabilidade social e a exclusão literária dos seus escritos, em razão de abordagens racistas. Vale ressaltar que essas autoras e seus escritos não são, ainda, contempladas nas aulas de Leitura e Produção Textual (LPT), na Escola Jesus Cristo, onde a pesquisa acontecerá.

Diante disso, almejo entender a importância dos textos literários de autoras pretas na sala de aula que podem ser inseridos nas aulas de LPT, para que docentes e discentes discutam, reflitam e

se conscientizem deste instrumento de poder que é a LNB. A partir de então, essas alusões podem funcionar como gatilhos para conectar nossas memórias individuais e coletivas, permitindo assim, transpor o sentimento de pertencimento e poder, conforme explica Conceição Evaristo (2020), uma vez que escrita de mulheres negras borra e desfaz a imagem do passado.

É importante ressaltar que essa proposta de estudo nos permite ter o conhecimento de que a literatura negra conduz a reflexão sobre processos históricos, conduzindo a uma discussão sobre um processo de distorções que são normatizadas em relação às mulheres pretas, quanto ao pensamento crítico e a autonomia de escolhas. Além de estar inserida na Lei n. 10639/03, que é uma aliada na luta antirracista pois, trata sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas e privadas de todo Brasil.

Essa pesquisa é de cunho autoetnográfico, que, segundo Laureci Ferreira da Silva (2017), nos faz caminhar por um processo de subjetividades vivenciadas que se materializam no momento da escrita. Em relação à metodologia utilizada na pesquisa e na geração de dados, optei pela Escrivência como método de escrita, por acreditar na mesma como um processo político, emancipatório e libertador. Trarei, ainda, para compor este processo investigativo, a cartografia de Vinicius da Silva Lírio (2020) como possibilidade de registrar o inigualável que atravessa o processo, os passos que caminham junto para o desfecho, as emoções, sensações e o que nos servirá como propósito para rever estratégias e atitudes e/ou servir de reflexão para próximas ações.

Vale ressaltar que a pesquisa ainda está em andamento com resultados parciais que foram gerados diante de observações em sala de aula, que percebemos como espaços para debater, discutir, dialogar, trocar conhecimentos para desenvolver a autonomia das participantes desta investigação, para podermos perceber nossas semelhanças com mulheres, autoras, pretas, em outra constituição de posição social e nos ver em posições intelectuais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marly Elisa Dalmazo Afonso. **Prática Pedagógica: Etnografia da Prática Escolar**. 18ªed. São Paulo: Papirus, 2012.

BRASÍLIA, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. MEC, SEB, DICEI, 2013.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010

LÍRIO, Vinicius da silva. **Criar, performar e cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte**. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Laureci Ferreira da. **Letramentos acadêmico-científicos na formação continuada de professoras de língua portuguesa**. 2018. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador-Bahia. 2018.

## **A PEDAGOGIA GRIÔ NAS ESCOLAS DO CAMPO: ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA JACUIPENSE**

**Ana Lise Costa de Oliveira**  
**Colégio Estadual do Campo Profº Dídimo Mascarenhas Rios**

### **GT 3: Culturas Populares e Educação Formal**

**Palavras-Chave:** Educação étnico-racial. Escola básica do campo. Pedagogia griô.

#### **Resumo Expandido**

Este resumo expandido apresenta, neste V Seminário Griô, práticas educativas antirracistas em duas escolas do campo de Riachão do Jacuípe-BA. Partimos de uma problemática que suscitou a necessidade de mudanças epistemológicas para o trato com as relações étnico-raciais, já que a escola, na maioria das vezes, tem agido hegemonicamente, na perspectiva colonizadora. Na contramão desse problema, objetivamos promover nas escolas ações antirracistas descolonizadoras do saber/pensar/ser/viver centrados na legislação federal e estadual (Brasil, 2003, 2008; Bahia, 2022), na pedagogia colonial (Oliveira e Candau, 2010; Walsh, 2005), nas práticas pedagógicas antirracistas (Gomes, 2012; Rufino, 2018) e na pedagogia griô (Pacheco, 2006;2015). Toda essa referencialidade orientou nossa visão de educação para as relações étnico-raciais, já que a concebemos como um tipo de formação para as diversidades, para a convivência com outro e o reconhecimento legítimo da contribuição dos povos originários e africanos para a constituição da nossa sociedade. Do mesmo modo, a pedagogia antirracista busca a superação do racismo, preconceito e discriminação, através do fortalecimento das identidades afro-indígenas e de modelos de ação pedagógica nos espaços formais e não formais de educação. Metodologicamente, este estudo, de natureza qualitativa com inspiração etnográfica, nasceu de uma pesquisa-ação, fruto do projeto interdisciplinar Batuques de Ancestralidade e do projeto E-books Pedagogia Griô Contação de Histórias. O universo da pesquisa foram duas escolas do campo situadas no distrito de Chapada em Riachão do Jacuípe. Sendo uma delas escola municipal de ensino fundamental nos anos iniciais, e a outra uma escola estadual de ensino médio. Os sujeitos foram estudantes com idades de 6 a 18 anos. Os instrumentos de coleta foram o grupofocal e diário de campo. A análise dos dados se deu por meio da análise temática e de conteúdo (Bardin, 2009; Minayo, 2010). Os principais resultados demonstraram que as práticas pedagógicas alinhadas ao protagonismo

étnico-racial dos estudantes do campo, promoveram atos de currículo insurgentes e decolonizantes. Com o projeto E-book Pedagogia Griô, as crianças vivenciaram o letramento racial através da contação de histórias afro-índigenas pelos os mestres griôs da comunidade, a exemplo da vovó Lizi, contadora de histórias e partilharam seus desenhos, recontos e poesias. Com o projeto Batuques de ancestralidade os jovens também experienciaram a pedagogia griô através de rodas de contação de histórias de personalidades negras, indígenas nacionais e locais, rodas de diálogo freirianas com os temas geradores ancestralidade, identidade, alteridade e resistência, nas experiências fílmicas do Cine-afro, experiências musicais com os inter-shows, rodas de leituras antirracistas com o Balaio literário, nas descobertas de personalidades e inventores negros globais e locais, no encontro com saberes/fazer dos mestres griôs da comunidade campesina chapadense. Somando-se a isso, o fortalecimento e (re) conhecimento das identidades infantis e juvenis se potencializaram e se (re) conectaram com ancestralidade e às aprendizagens sobre escuta, reverência, referência aos mais velhos griôs e seus ancestrais; Com a história subversiva e decolonizadora contada, revelada do ponto de vistados “vencidos” “subalternos” considerados assim pela história oficial colonizadora, os estudantes tomaram para si o protagonismo e a decisão de contar e vivenciar suas histórias e a dos seus ancestrais, sertanejos do campo. Portanto, os atos de currículo antirracistas encarnados de ancestralidade foram vividos intensamente por crianças e jovens da educação fundamental e do ensino médio desafiando o ser/fazer/sentir uma educação do campo diversa para as relações étnico-raciais, cada vez mais identitárias, autênticas e insurgentes, em prol de políticas públicas para a qualidade de vida dos povos campesinos.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes a bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 9 jan. 2003. Disponível em:< [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 4 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 10 mar. 2008. Disponível em:< [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em 4 mai. 2015. DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA. Ensino Médio- Educação do Campo. VOL.3. Disponível em: DCRB-EDUCACAO-DO-CAMPO-20.04.2022-ajustado.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

GOMES, N.L. Práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639**. 1ª edição/Nilma Lino Gomes (org). Brasília: MEC/UNESCO, 2012. MINAYO, M.C. Pesquisa. social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

OLIVEIRA, L. F. de ., & CANDAU, V. M. F.. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação Em Revista**, 26(1), 15–40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 20 jun 2023. PACHECO, Líllian. Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, São Paulo, Ano 2, n. 3, p. 22-99, set 2014/ mar. 2015.

RUFINO, L.R. Pedagogia das Encruzilhadas. *Revista Periferia*, v. 10, n.1,jan/jun, 2018, p. 71-88. WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

**EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO ESCOLAR E O SABERES POPULARES:  
BREVES NOTAS**

**Flávio Santos Costa (CFP/UFRB)**  
**Luana Patrícia Costa Silva (CFP/UFRB)**

**GT 03: CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO FORMAL**

**Palavras-Chave: Educação Popular; Educação Formal; Ambientes formativos;**

O presente texto tem como objetivo principal apresentar breves notas sobre as perspectivas da Educação Popular, entre as teorias e os saberes populares. Este estudo vai ter como prisma uma abordagem de cunho qualitativo e surge a partir de inquietações junto ao componente curricular de Educação Popular, ofertado pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

As abordagens apresentadas são fruto de uma análise bibliográfica, a qual ocupa a compreensão de conceitos já investigados por outros intelectuais. “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (Severino, 2007, p. 122).

Ao adentrar na academia existe um pré conceito de que todos os conhecimentos populares são inferiores aos acadêmicos, exaltando as teorias e esquecendo que muitos dos saberes que as outras gerações sabem, não descobriram ou aprenderam no âmbito escolar, sendo ensinados pela vida e pela prática desde cedo, pois muitos, tiveram que abdicar da infância para trabalhar e assim ajudar no sustento da família.

A Educação Popular como prática social, acontece a todo instante dentro e fora da sala de aula, mas ela não se limita apenas aos espaços não formais, ela é vasta e se dá de diferentes maneiras, acontecendo dentro e fora de espaços acadêmicos. Por sua vez, a sociedade idealiza a educação como algo importante na vida do ser humano, pois só assim ele(a) ganhará o sucesso que precisa para ser “alguém na vida”, mas, esquece que a realidade dos seus, se difere de outra pessoa que não teve privilégios de acesso à escolarização e vive no índice de vulnerabilidade social e econômica (Brandão, 2006).

Nesta situação, convivendo com a baixa escolaridade e alto índice de analfabetismo, não quer dizer que essas pessoas não possuem um conhecimento, elas constroem saberes tanto quanto quem sabe ler, escrever e teorizar, portanto a sua prática é validada sem usar da teoria, já que esta,

não lhe foi ensinada. A educação transformadora acontece quando o oprimido se mostra consciente da opressão e do seu opressor (Freire, 2005), podendo desde então liberta-se da ignorância que o prende ou de uma sociedade que o oprime.

Nesse raciocínio, enquanto professores, deve-se utilizar da realidade destes indivíduos como um ponto de partida para a prática de ensino que deveria ser exercida no ambiente educacional, na criação de estratégias para auxiliar a construção de conhecimento. O próprio Paulo Freire em seu projeto de Alfabetização de adultos em Angicos (RN), meados da década de 60, utilizava das palavras do dia a dia do trabalhador, para que assim o método de ensino e aprendizagem pudesse ser de fácil entendimento e desse modo dar-se o processo de alfabetização (Lyra, 1996).

Espera-se que esta pesquisa consiga trazer reflexões e novas abordagens na valorização de uma Educação e saberes que se faz presente no cotidiano das pessoas, dentro e fora de ambientes formativos, e que a pesquisa seja capaz de auxiliar docentes e discentes na (Re) construção de uma Educação transformadora, igualitária e diversificada, uma Educação Popular.

#### **Referências:**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. 49. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: Uma experiência pioneira de educação. São Paulo, Cortez, 1996

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23<sup>a</sup> ed. Cortez Editora, São Paulo, 2007. 304 p.

**A CULTURA POPULAR NA/PARA FORMAÇÃO DOCENTE****Maira Lislanne Santos de Jesus (CFP/UFRB)**  
**Denilson Santos Senna (CFP/UFRB)****GT 3: CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO FORMAL****Palavras-Chave: Formação de Professores; Prática Pedagógica; Cultura Popular.****Resumo Expandido**

Imputado na construção do que é ser professor(a), somos influenciados(as) pela constante evolução da prática pedagógica, submetida a um sistema escolar e social que tende à exclusão por meio do *poder-saber* (Arroyo, 2015, p.17). Com isso, pode-se cogitar que a identidade profissional é moldada para promover abordagens que aproveitam as lacunas educacionais existentes. Nesse contexto, este trabalho busca compreender a natureza da cultura popular nas entrelinhas do processo formador da *práxis* a conduzir em direção às ações das(os) educadoras(es).

A abordagem metodológica deste trabalho é a pesquisa bibliográfica, explorando a literatura sobre o tema, fornecendo assim uma base sólida para a pesquisa. Visto isso, “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções” (LIMA, 2007, p. 38).

Conduzidos pela noção de que as(os) estudantes são sujeitos participantes da sociedade, Tardif (2001) infere que um dos objetivos do trabalho do(a) educador(a) é atinar as(os) estudantes enquanto seres sociais, nesse sentido, a inclusão das características socioculturais nas práticas educativas é responsabilidade do trabalho e intenção docente.

Compreender os indivíduos em seu contexto social envolve refletir sobre o ambiente em que estão inseridos. Ao reconhecer os sujeitos como provenientes de diversas manifestações culturais, torna-se crucial apreender sobre as definições associadas à cultura popular. Desta forma, para Chauí (1986) “a expressão Cultura Popular tem a vantagem de assinar aquilo que a ideologia dominante tem por finalidade de ocultar, isto é, a existência de divisões sociais” (1986, p.28).

Dessa maneira, é importante refletir a cultura popular desde a formação inicial dos professores. Instruir-se e estimular a cerca do *resistir* enquanto sujeitos sendo característica fundamental para a contemplação de uma educação na qual proporciona aos indivíduos uma idealização coletiva. Assim, propiciar a acuidade sobre significado de cultura popular, possibilita o ecoar dos gritos por justiça e visibilidade daqueles durante o processo de construção social foram silenciados.

Corroborando com a intelecção da prática docente desfrutando da cultura popular para consolidar as ações educacionais, acreditamos na necessidade de tomar posse das formas de expressões das diferentes culturas populares, para compreender a sua intencionalidade. Arantes (1981) salienta a necessidade de “interpretá-los como produtos de homens reais, que articulam, em situações particulares, pontos de vista a respeito de problemas colocados pela estrutura de sua sociedade” (Arantes, 1981, p.35).

Desse modo, dispor do envolvimento dos sujeitos sob uma perspectiva cultural, proporciona pensar na cultura popular enquanto princípio para a valorização de saberes e conhecimentos e na construção e concepção de sujeitos, sendo necessária uma visão de resistência.

A partir da premissa de uma educação vivenciada e repartida aos estudantes na qual estimula e contribui para a formação de sujeitos. Considerar as manifestações populares enquanto fonte de saber é desmistificar toda o apagamento de culturas e ações que foi sendo construídos, nesse sentido, Arantes (1981) ressalta que o processo de invalidação dos conhecimentos populares, acarretou na sociedade um encobrimento da diversidade e o aumento das desigualdades sociais.

Mediante o exposto, esta pesquisa visa oferecer uma perspectiva reflexiva sobre como as diversas manifestações culturais populares impactam as práticas educacionais, promovendo uma abordagem crítica na construção e reconstrução de uma sociedade que valorize suas raízes histórico-culturais imbuídas desses grupos sociais.

### **Referências Bibliográficas**

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é Cultura Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1981  
ARROYO, M. G. **O direito à educação e a nova segregação social e racial** - Tempos insatisfatórios? Educação em Revista, n. 31, 2015

CHAUI, Marilena de Souza. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 1986.

LIMA, Telma; MIOTO, Regina. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnológicas e dilemas**. Cadernos de Educação, n. 16, 2001

**PODCAST MEMÓRIAS DA DIÁSPORA - Ep. Maternidades coletivas: relato de experiência e reflexões**

**Jéssica Teixeira Eugenio (PET Comunidades Populares e Urbanas - UFBA)**

**GT03:** Culturas populares e Educação Formal

**Palavras-Chave (máx 3):** Programa de Educação Tutorial; Comunidades Populares e Urbanas; Ações afirmativas.

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

A presente proposta de comunicação oral trata-se da multiplicação, divulgação e ampliação do texto: *Podcast memórias da diáspora - maternidades coletivas: Relato de experiência e reflexões* do livro *Tessituras: saberes e fazeres do PET Comunidades Populares e Urbanas* (2022)<sup>1</sup> publicado pelo grupo homônimo em 2022 no formato e-book.

O texto, assim como essa proposta, visa um relato de experiência de uma das atividades do grupo chamada *Memórias da Diáspora. A saber: Memórias da Diáspora* é uma atividade adaptada exatamente pelo contexto de pandemia. Anteriormente idealizada como o projeto Pretos Velhos, uma prática de extensão no planejamento do programa que pretendia realizar presencialmente entrevistas com pessoas negras das comunidades de Salvador - BA valorizando e contribuindo com a manutenção das tradições orais. De acordo com a própria memória de registros e documentos do nosso PET, o *Memórias da Diáspora* pode ser resumida na construção de um acervo de entrevistas, em formato de *podcast*, com pessoas negras de e em diferentes contextos, incentivando o resgate do passado para produzir outros olhares sobre o presente, fortalecendo a manutenção da memória das culturas e subjetividades negras.

Um de seus principais referenciais teóricos é bell hooks (2019) na multiplicação da afirmação "(...) nossa luta também é uma luta da memória contra o esquecimento (...)" (HOOKS, 2019, p. 284-285). A atividade surge também como lugar de difusão e registro das vivências e das vozes que se compreendem a partir das perspectivas diaspóricas. Através do uso de novas tecnologias, promove a escuta sobre diferentes dimensões sociais, históricas e políticas experienciadas por pessoas negras. O conteúdo do *podcast* é compartilhado com o público em geral, principalmente interessado nos respectivos conhecimentos.

No momento de publicação do texto, vivíamos um ataque veemente às políticas que foram

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.editoradiologos.com/livros/tessituras-saberes-e-fazeres-do-pet-comunidades-populares-e-urbanas/>

historicamente conquistadas. A Lei 11.711, de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, alterada pela Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, passa por revisão, por meio do Projeto de Lei 2153/22, e prevê a inclusão de cotas para acesso às Instituições de Ensino Superior às comunidades tradicionais quilombolas e ribeirinhas. Naquela época, a proposta foi adiada temporariamente. Entretanto, com a intensificação do conservadorismo, esse é um dos discursos entoados que ameaça a defesa de tais direitos conquistados. Para além disso, temos as políticas que proporcionam a permanência dos estudantes, ao longo da trajetória universitária, ameaçada diuturnamente com a redução de verbas públicas para programas de assistência estudantil e outros que sustentam o tripé de ensino, pesquisa e extensão das universidades.

O Programa de Ensino Tutorial Conexões de Saberes - Comunidades Populares e Urbanas por seu histórico, tem papel fundamental político, social e cultural de valorização e defesa da educação pública, popular e de qualidade a quem foi negado durante tanto tempo no Brasil, atuando na perspectiva dos eixos de raça, classe e gênero, assumindo um posicionamento político na realização de atividades como a do relato que pretende ser apresentado como Comunicação Oral.

De muitas maneiras, a atividade Memórias da Diáspora consegue expressar a importância desse movimento que vêm sendo construído na Educação Superior, na perspectiva de valorização da memória e seu registro, tendo a oralidade como elemento da linguagem essencial na produção de conhecimento e manutenção das tradições afro-brasileiras e indígenas desestabilizando modos de fazer da educação formal no Ensino Superior de maneira a ampliar e incluir nossas histórias em primeira pessoa.

## Referências

ANZALDÚA, Gloria. **Como Domar Uma Língua Selvagem**. Traduzido por PINTO, Joana Plaza; SANTOS, Karla Cristina dos; VERAS, Viviana. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, nº 39, p. 297-309, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

hooks, bell. **Vivendo de Amor**. Portal Geledés, São Paulo, 9 mar. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor>. Acesso em 10. set. 2022.

LEPES. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - Universidade Federal do Rio de Janeiro; Ação Educativa (orgs.). [s.l.]. **Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no brasil: resultados e desafios futuros - resumo executivo**. 2022. Disponível em: [https://pesquisaleidecotas.org.br/wpcontent/uploads/2022/07/resumoexecutivo\\_OK.pdf](https://pesquisaleidecotas.org.br/wpcontent/uploads/2022/07/resumoexecutivo_OK.pdf). Acesso em 10. Set.2022.

NOGUEIRA, Carolina. **Ingresso de negros em universidades aumenta 205% com Lei de Cotas**. Poder 360°. [s.l.] 30.ago.2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/educacao/ingresso-de-negros-em-universidades-aumenta205-com-lei-de-cotas/>. Acesso em 12. set. 2022

PET CONEXÕES DE SABERES - Comunidades Urbanas e Populares. **Memórias da diáspora**. Spotify. Podcast 1h25min. out de 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/218S1tN9ZuYieYNDFC2v0i?si=28883c093163423d&nd=1>. Acesso em 28. jun.2022.

RIBEIRO, Katiúscia; RIBEIRO, Sônia. Feminilidade preta: a força matricomunitária e matrigestora. In: MEDEIROS, Claudio; GALDINO, Victor (orgs.). Experimentos de filosofia pós-colonial. [s.l.]. Editora Politeia: 2020. ISBN: 978-65-88230-01-5.

**Resgatando nossas origens: um relato de experiência sobre a conexão entre Ancestralidade e Ensino Médio no Colégio Estadual de Vila Canária**

**Paulo Gonçalves Moreira Júnior (Estado da Bahia e Prefeitura de Salvador)**

**GT3: Culturas Populares e Educação Formal**

**Palavras-Chave: Ancestralidade, Antepassados e Ensino Médio**

Esse relato de experiência é um registro das ações do componente curricular: História dos Meus Ancestrais, que é uma releitura do currículo do Novo Ensino Médio na Bahia.

A ementa desse componente curricular objetiva a compreensão das relações sociais, econômicas e de poder entre europeus, africanos e povos originários durante o processo de colonização do Brasil e na formação do Estado brasileiro. Apresenta também uma discussão sobre antropologia nas sociedades indígenas, cosmogonias indígenas e suas concepções de mundo e do viver: construção da cultura e do mundo simbólico. O que é ser indígena hoje. Legado cultural dos povos africanos no Brasil. Religiões de matriz africana. Processos históricos da capoeira no Brasil. Filosofia africana e afro-brasileira. Lutas dos negros e indígenas para sua emancipação no processo da história do Brasil. Intelectuais negros e indígenas. Relações Brasil-África na atualidade. Movimentos sociais.

A oportunidade de participar do ensino da eletiva *História dos Meus Ancestrais* no Itinerário Formativo do Estado da Bahia foi uma experiência verdadeiramente enriquecedora. Neste relato, compartilharei minha jornada desse componente, explorando os desafios e as descobertas ao longo do caminho.

A eletiva História dos Meus Ancestrais faz parte do Itinerário Formativo do Estado da Bahia, um programa educacional que busca promover uma educação mais contextualizada e inclusiva. Essa disciplina específica se destaca por seu foco na história e cultura dos antepassados de cada aluno, incentivando a reconexão com as raízes culturais e étnicas.

O componente foi trabalhado da seguinte forma:

1ª unidade: Abordagens do universo dos povos originários

2ª unidade; Abordagens do universo africano e afrobrasileiro

3ª unidade: Construção associada indígena e africana.

Ocorreram debates sobre as diversas temáticas indígenas e africanas com, pesquisas e construções práticas. Foram utilizados os Cadernos de Apoio à Aprendizagem Afro-Indígena Brasileira do Governo da Bahia; Coleção História Geral da África da UNESCO; dicionários da língua Tupi e outros livros das temáticas citadas.

No final da 1ª unidade foi pesquisado e apresentado algumas personalidades indígenas e alguns Caciques da Bahia e do Brasil. Na 2ª unidade foi proposta uma pesquisa da árvore genealógica de cada aluno por meio do aplicativo FamilySearch. O produto final para culminância do componente curricular nesta 3ª unidade está sendo a realização da Gincana Literária: Nossos Ancestrais e os 200 anos da Independência do Brasil na Bahia.

## Referências

Abib, Pedro Rodolpho jungers (2005): Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Salvador, Edufba. 244 p.

Accurso, Anselmo da Silva (1995): Capoeira: um instrumento de educação popular. Porto Alegre.

Bhabha, Homi K. (2013): O local da cultura. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Dowbor, Ladislau (2008): Os novos espaços do conhecimento. <http://dowbor.org/conhec.asp>

Freire, Paulo (1988): Educação e mudança. São Paulo, Paz e Terra.

Ribeiro, Ademário Souza. Oré – Îandé: (nós sem vocês – nós com vocês) Simões Filho: Edições Kurupira, 2020.

<http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/afro-indigena-brasileira>

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co\\_categoria=132&pagina=1&select\\_action=Submit&co\\_midia=2&co\\_idioma&colunaOrdenar=DS\\_TITULO&ordem=null](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=132&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_idioma&colunaOrdenar=DS_TITULO&ordem=null)

## **REDES EDUCATIVAS E PRODUÇÃO DE SABERES NA ESCOLA PÚBLICA**

**Patricia Elaine Pereira dos Santos (UERJ FFP/ GENTE – Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Negritudes e Transgressões Epistêmicas)**

**GT: 3 (CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO FORMAL)**

**Palavras-Chave (máx 3): escola pública, saberes, educação democrática.**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

O projeto que intitulamos de “Redes Educativas” é um projeto de extensão no qual desenvolvemos diferentes ações na escola. Entendemos que é um espaço de produção de sentido e afetos, de trabalho, de estudo, de trocas, fofocas e risadas. Desse modo, temos feito oficinas, inserções em turmas, parceria com professores, diálogos nos conselhos de classes e conversa com professores no planejamento escolar, além das atividades planejadas no contraturno na biblioteca. As inserções são planejadas e produzidas na relação com a escola e com intuito de racializar o conhecimento.

O Redes Educativas surge em 2019, mas é em 2021 que começamos a lidar com projeto a partir de encontros remotos com professores da educação básica de três escolas públicas, e foi possível iniciar a ideia da rede como uma produção de sentido coletivo de pessoas envolvidas com a educação pública, em prol do debate racial e democrático no espaço da escola. A ideia foi ativar uma proposta em que tivéssemos um lugar de aprendizagem, estudo e compartilhamento da instituição escolar, e possibilita olhar para as especificidades que ela produz a partir do debate racial e/ou outras epistemologias.

É a sugestão de um projeto educativo com o reconhecimento de outros saberes e questões raciais, em uma agenda mobilizada com/por professores e estudantes protagonistas, em suas narrativas e práticas, ao implementar metodologias, ensinamentos e aprendizagens entendidos nos saberes históricos e das experiências, que possa contribuir para evidenciar parcerias. Apostamos na escola como lugar de reelaborar encontros, de produção e de organização de conhecimentos críticos, antirracistas, antissexistas, não discriminatórios, emancipados e criativos. E isso pode ser um debate sobre cientistas negras a partir de um interesse da aluna, a uma produção de mural com indicações de autores indígenas e negros, um levantamento na biblioteca sobre autores que apontam questões raciais e indicações de leituras.

A educação como prática da liberdade, discorre bell hooks (2013), em diálogo com a teoria

e a prática de Paulo Freire, nos conta que “estimular o entusiasmo [é] um ato de transgressão” (p. 17), porque o êxtase é contrário ao tédio, e nas salas de aulas e nos encontros os esquemas precisam ser flexíveis para que as/os estudantes sejam movidas pela possibilidade de mudança e autonomia.

O trabalho coletivo é mobilizado tanto para a formação e estudo, mas também para a criação de outras estratégias. As escolas e seus sujeitos podem nos dizer o que é possível criar com base na escola e em seus territórios, e que este espaço legítimo de conhecimento pode também se abrir para as demandas juvenis - que em nossa aposta passa pelo debate racial diante do não reconhecimento sobre as origens e o processo de diáspora que se viveu; não da história contada e atravessada pelo livro que reconhece e reelabora uma certa distância, mas o quanto esses outros conhecimentos estão nos seus próprios cotidianos e necessitam se aproximar do espaço educativo - que estão em busca de outras formas de aprender, escutar e compartilhar.

Esse projeto também retira os sujeitos do lugar de objeto da pesquisa, aqueles que serão investigados, e torná-los investigadores das histórias, dos seus bairros, cidades em fazer reflexões que pautam as próprias vivências. Assim como, considerarmos a produção dos intelectuais que tratam de questões raciais, e tem sido cada vez mais extensiva para ser acessada nas escolas.

E se o ato democrático é um dos mais importantes e revolucionários para um modelo possível de escola, o papel do docente e dos sujeitos que nelas estão é ainda mais necessário para que esse caminhar possa acontecer. Apostando que o espaço escolar é um lugar de convivência, transformações e possibilidades, certamente a narrativa aqui escolhida passa por entender que ela é uma escola que circula diversidades que precisam ser reconhecidas e as diferenças que dela se mobiliza de tantos sentidos. Ao mesmo tempo, esse espaço escolar é vivo e transformador porque é feito de pessoas, afetos, histórias, memórias, identificações e conhecimentos em múltiplos caminhos.

Referências bibliográficas:

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

SANTOS, Patrícia Elaine Pereira; RIBEIRO, Luciana & VIANNA, Douglas (orgs). **Pesquisadoras da Educação na Escola Pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias**. Rio de Janeiro: Mórula, v.1. p.28-45, 2019.

## **CULTURA POPULAR, EJA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA REPARADORA, EQUALIZADORA E QUALIFICADORA NO GRUPO ESCOLAR EWERTON CHALOUP EM ITABUNA/BA**

Ionae Silva Santos<sup>1</sup>  
Dr. Francisco Nunes<sup>2</sup>

### **GT 03: CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO FORMAL**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) trata-se de uma modalidade de ensino em etapas, envolvendo do ensino fundamental ao médio geralmente em escolas que atendem o noturno, para jovens e adultos que não concluíram ou frequentaram o ensino regular em idade apropriada. A metodologia utilizada neste trabalho fundamentou-se na pesquisa qualitativa com abordagem de um estudo de caso da escola municipal Grupo Escolar Ewerton Chaloup, localizado em um bairro periférico na cidade de Itabuna, sul da Bahia, que tem como objetivo discutir a necessidade de uma escola na modalidade EJA que seja verdadeiramente inclusiva, que acolha as subjetividades dos/as estudantes na sua práxis pedagógica. Sendo a cultura parte intrínseca da identidade de cada aluno na EJA, logo podemos afirmar que a cultura popular fundamenta a educação de jovens e adultos, o contrário disso, afirmamos ser um dos motivos da evasão escolar. A incorporação de elementos culturais, a exemplo de músicas utilizadas nas celebrações da Festa de Bom Jesus da Lapa nas atividades em sala, torna o ensino mais significativo e relevante para os estudantes, conectando a aprendizagem às suas vidas e experiências, pois parte dos estudantes do Grupo Escolar Ewerton Chaloup professa a fé católica e viajam para comemorar os festejos no período das celebrações. O interesse pela abordagem do tema para elaboração deste trabalho nasceu através das vivências nas salas de aula como professora da EJA por, aproximadamente, vinte anos. Diversas inquietações nasceram junto como desejo de conhecer um pouco mais sobre quem são aqueles/as personagens que, apesar de todos os percalços enfrentados no dia a dia, ainda assim, encerram o seu dia em uma sala de aula e como a manifestação religiosa (Festa de Bom Jesus da Lapa) contribui e/ou se relaciona com a permanência ou ausência desses/as estudantes na escola. Inicialmente conceituamos EJA enquanto modalidade de ensino de acordo com as leis que regem a educação no Brasil, tendo o Art. 37/38 da LDB e o Parecer Nº

---

1 Mestranda em Ensino e Relações Étnico-Raciais (UFSB-PPGER). E-mail: ionaesantana@gmail.com

2 Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: francisco@ufsb.edu.br

11/2000 a regulamentação que adota a educação para jovens e adultos de maneira gratuita e obrigatória a todos os/as cidadãos/ãs, apresentando a EJA como uma modalidade de ensino que fornecem as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. Logo, os direitos humanos dos/as estudantes da EJA necessitam ser requeridos para que seja restituída a identidade que lhes foi negada durante toda uma vida. A pesquisa analisa a ausência de as políticas educacionais contínuas destinadas à EJA. Como base teórica diálogo com as questões teórico- metodológicas de Freire (1967, 1987), que contribui para a compreensão de quem são os sujeitos jovens e adultos na escola; de Brandão (2002a), Cortez (2005), Fávero (1983), Góes (1991) e Rosas (1986), para o aprofundamento referente aos movimentos de cultura e educação popular que ocorreram no Brasil na década de 60 seus significados e contribuições; Streck e Esteban (2013) com a verificação do cotidiano da escola pública na perspectiva da educação popular; Wanderley (1984) nos leva a refletir sobre a conexão entre educação popular, igreja católica e EJA. Assim, o conhecimento da trajetória da EJA e especialmente quem são seus estudantes, e quais são seus atravessamentos, é essencial aos docentes. Partindo desse contexto, busco ver os/as estudantes da EJA, como afirma Arroyo (2005), além das trajetórias escolares, vislumbrando suas trajetórias e as incorporando nos processos de ensino-aprendizagem.

**Palavras- chaves:** EJA. Cultura. Práxis Escolar. Manifestação religiosa. Ensino.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.**

Brasília, 20 dez. 1996

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.** BRASIL.MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.** Vol. 1. Brasília, MEC, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

CORTEZ, Margarida J. **Memórias da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”:** reflexões sobre a prática pedagógica de ontem e de hoje. Natal: Editora da UFRN, 2005.

ESTEBAN, Maria T.; TAVARES, Maria T. G. Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: **STREECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). Educação Popular, lugar de construção coletiva.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 293-307.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.  
GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler, 1961-1964: uma escola democrática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

ROSAS, Paulo. O Movimento de Cultura Popular - MCP. In: **Movimento da Cultura Popular: Memorial MCP 26 anos.** Recife: Movimento de Cultura Popular/Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986. p. 19-36.

WANDERLEY, Luiz E. W. **Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

**A GINÁSTICA PARA TODOS COMO POSSÍVEL DISSEMINADORA DA CULTURA POPULAR**

**MARIANA HARUMI CRUZ TSUKAMOTO (EACH-USP)  
ANDRESA DE SOUZA UGAYA (UNESP-Bauru)  
PRISCILA LOPES (UFVJM)**

**GT: Culturas populares e educação formal**

**Palavras-Chave: ginástica; prática corporal; composição coreográfica**

**Resumo**

A Ginástica para Todos (GPT) caracteriza-se como uma modalidade gímnica de demonstração, marcada pela abrangência (de práticas, de indivíduos, de músicas, de materiais) e pela criatividade. Fundamentada em atividades ginásticas, objetiva promover a participação dos indivíduos, a integração dos elementos ginásticos a outros da cultura corporal, o desenvolvimento do bem-estar físico e social, o intercâmbio cultural e as relações pessoais. Por ter caráter demonstrativo, permite a participação de todo e qualquer indivíduo, independentemente de suas capacidades ou limitações (FÉDERATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE, 2010). A modalidade pode ser praticada em espaços variados, dependendo do número de praticantes e dos objetivos de cada momento; as aulas podem incluir materiais tradicionais e alternativos ou ainda podem ocorrer sem a necessidade de nenhum tipo de material ou equipamento. Outro fator marcante da GPT é a construção de composições coreográficas, nas quais os grupos procuram integrar diferentes habilidades e situações a uma temática central, em uma sequência lógica, criativa e expressiva (PAOLIELLO et al. 2014; SANTOS, 2011). De acordo com Scarabelim e Toledo (2016), as composições coreográficas são uma forma de expressão desta prática gímnica e congregam os elementos fundamentais desenvolvidos ao longo do processo. Além disso, de acordo com Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016) a composição coreográfica é um dos 11 fundamentos da GPT, assim como a valorização da cultura. Ressaltamos que existe uma diversidade de processos de construção de composições, e que nos alinhamos com aqueles que buscam valorizar a autonomia e participação dos integrantes do grupo. Assim, o objetivo deste trabalho é relatar duas experiências de processos de elaboração coreográfica que tiveram como elemento central a cultura popular. No Grupo de Ginástica de Diamantina (GGD) da Universidade Feder-

al dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), os processos de construção coreográfica de Ginástica para Todos são desenvolvidos na perspectiva da pedagogia freiriana (FREIRE, 1994; 1996). Em 2019, a partir do argumento de que a valorização da cultura preta era uma questão urgente na época, o grupo selecionou como tema gerador da coreografia os “Vissungos” – cantos ritualísticos entoados no período escravocrata por negros da região em que a universidade está inserida. Durante o processo criativo, foram realizados estudos sobre a manifestação cultural e visita a uma comunidade quilombola no intuito de compreender a importância do canto na história e no cotidiano do povo preto. A coreografia intitulada “Sobre cantos, prantos e encantos: a voz da África nos Vales das Gerais” utilizou a linguagem dos cantos “Vissungos” para expressar a luta dos escravizados pela sua liberdade (LOPES, 2021). Em 2021, incomodados com atitudes preconceituosas vivenciadas ao longo da vida, o coletivo definiu como tema gerador da coreografia o “mineirês” – a singularidade de falar do povo que mora em Minas Gerais, local de residência dos integrantes do GGD. O processo criativo ocorreu de forma remota devido ao isolamento social durante a pandemia do COVID-19. O aprofundamento sobre o tema contou com relatos de experiências dos participantes, conversa com uma professora de Letras da UFVJM e com uma contadora de histórias da região. A coreografia intitulada “Dendicasa” buscou expressar a valorização da identidade mineira tomando cuidado para não satirizar o “mineirês”, fator que, na opinião do grupo, enfatiza preconceitos linguísticos e prejudica o reconhecimento da cultura popular regional (LOPES; NIQUINI; LEAL, 2023). As experiências aqui relatadas ilustram caminhos que podem ser seguidos dentro do processo de construção coreográfica e que podem aproximar os participantes da cultura popular, despertar o seu interesse para temas específicos, ou mesmo instigar a curiosidade pela cultura popular de modo geral. Consideramos que tais experiências também se constituem como formas de criar espaços para a cultura popular no ambiente acadêmico, diversificando o acesso da comunidade aos diferentes saberes existentes.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. **Fundamentos de la Gimnasia**. Saskatoon: Ruschkin Publishing, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1994.

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

LOPES, P. **“A gente abre a mente de uma forma extraordinária”**: potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da Ginástica Para Todos (Tese de doutorado em Educação Física). 2020. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

LOPES, P.; NIQUINI, C. M.; LEAL, J. H. G. Extensão universitária em tempos de pandemia:

experiências com a ginástica para todos na perspectiva freiriana. **Interfaces** - Revista de Extensão da UFMG, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/40108>. Acesso em: 25 set. 2023.

PAOLIELLO, E.; TOLEDO, E.; AYOUB, E.; BORTOLETO, M.A.C.; GRANER, L. **Grupo Ginástico Unicamp - 25 anos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

SANTOS, J. C. E. **Ginástica Geral: elaboração de coreografias e organização de festivais**. Jundiaí: Fontoura, 2011.

SCARABELIM, M. L. A.; TOLEDO, E. Proposal of analytical records for choreographic compositions in gymnastics for all. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 159-70, 2016.

TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H. C.; CARBINATTO, M. V. Fundamentos da Ginástica Para Todos. In: NUNOMURA, Myrian (org.) **Fundamentos das ginásticas**. 2a ed. Várzea Paulista: Fontoura, p. 21-48, 2016.

**AKILOWANA: A ARTE DE AKILOMBAR COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

**AUTOR 1 Sandy Emanuele Sampaio Santos – Corpo-Território, Educação e Decolonialidade/Uefs**

**AUTOR 2 Eduardo Oliveira Miranda - Corpo-Território Educação e Decolonialidade/Uefs**

**AUTOR 3 Marta Alencar dos Santos – Corpo-Território Educação e Decolonialidade/Uefs**

**GT: 3. Culturas Populares e Linguagens Artísticas**

**Palavras-Chave (máx 3): afroperspectiva; educação infantil antirracista; arte e educação afro-brasileira.**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

A presente pesquisa visará compreender de que forma as experiências desenvolvidas no Akilomwana podem proporcionar a inovação de uma metodologia antirracista e decolonial na educação infantil com ênfase nos valores civilizatórios afro-brasileiros. Para isso, utilizaremos dos seguintes objetivos específicos evidenciar a importância da arte e educação afro-brasileira no desenvolvimento/fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na primeira infância; Construir uma abordagem teórico-metodológica antirracista e decolonial para educação das relações étnico-raciais com ênfase nos valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil; Refletir sobre as contribuições proporcionadas pela metodologia na inovação de novas experiências antirracistas e decoloniais para as infâncias.

Akilomwana é a junção das palavras akilombar (aquilombar) + mwana (crianças) em bantu, uma língua africana. Akilombar com crianças. Akilombamento de crianças na escola. É possível? Aquilombar é o ato de assumir uma posição de resistência antirracista a partir de um corpo político, um corpo que carrega suas territorialidades, vivências e marcas corpo-território (Miranda, 2014) e as crianças enquanto sujeitos de direitos tem suas histórias para contar, principalmente

as crianças negras. E qual a linguagem que acessa as infâncias na educação infantil? As diversas linguagens artísticas. Nesse sentido, utilizarei espaços esteticamente organizados a partir da proposta dos contos da literatura afro-brasileiras infantis que falam entre outras coisas sobre cotidiano, representatividade, identidade, família, convivência, em busca de explorar toda potencialidade de criatividade, imaginação, referentes às experiências sociais, emocionais, relacionais, corporais, sensoriais, expressivas e cognitivas do corpo-território das crianças para então acessar vivências e memórias dessas crianças que podem ser despertadas através da literatura e das propostas artísticas do uso de muitos materiais lúdicos pedagógicos.

Para compreender a potencialidade desse espaço os valores civilizatórios afro-brasileiros fundamentarão nossas vivências pois tem a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e o que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiros implantaram, marcaram, instituíram e fazem parte do nosso cotidiano. Princípios caros à educação infantil que farão parte de todos os encontros propostos. Dentre eles estão a energia vital, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e cooperatividade (TRINIDADE, 2005). O que esse espaço tem a nos contar?

Para isso investigaremos fundamentados nas epistemologias negras e filosofias africanas essa possível proposta teórico-metodologia de uma educação infantil antirracista e decolonial no cotidiano das escolas de educação infantil.

A reflexão dos dados se dará a partir das experiências teórico-metodológica do Akilomwana que construiremos com as crianças de grupo 05 de uma escola Municipal de Feira de Santana, para isso refletiremos através dos registros fotográficos das produções artísticas das crianças e áudios das rodas de leitura, com o intuito de identificar a relação das crianças com a temática étnico racial, como elas se relacionarão com os espaços oferecidos e suas potencialidades na inovação de uma educação infantil antirracista e de colonial. Akilombar na educação infantil é possível? O que a arte afro-brasileira tem a ver com isso?

**“BALAIO MEU, BALAIO DE OPINIÃO” - Uma vivência para compartilhar múltiplas experiências de vida e sociabilidade.**

**TICIANA OSVALD RAMOS (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB)  
MARY LÚCIA SOUTO GALVÃO (Universidade do Estado da Bahia - UNEB)**

### **GT 3: CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO FORMAL**

**Palavras-Chave (máx 3): extensão, metodologia participativa, vivência.**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

O “Balaio de memórias” surgiu como estratégia metodológica em atividades extensionistas e de pesquisa com caráter participativo em comunidades populares e tradicionais. Trata-se de intervenção dinâmica voltada para o despertar do diálogo, a rememoração de trajetórias pessoais, o vislumbre de representações e a produção de sentidos a partir de um elemento bastante comum no universo da cultura popular baiana: o balaio. O balaio pode ser apresentado como um cesto de fibras naturais, mais largo do que alto, utilitário muito presente nas feiras, ruas e manifestações da religiosidade e tradições do Recôncavo, com finalidade de armazenar e transportar, colocar coisas. Nesta vivência, a proposta é tirar ou “colocar” “coisas” que se desdobram em narrativas, memórias, representações e sentidos. É apresentado um balaio cheio de elementos ricos em possibilidades interpretativas e cada pessoa oferta sua contribuição enchendo o balaio com experiências de vida. Assim, desejamos relatar experiências com a vivência, compartilhando o contexto de surgimento, princípios e elementos conceituais e teóricos que a inspiram.

A primeira experiência aconteceu no âmbito do Processo de Apropriação da Realidade – PAR, iniciativa de extensão curricularizada no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB. Participaram principalmente mulheres na maioridade, relatando vivências em torno do processo saúde-doença e da qualidade de vida. Posteriormente, a partir de 2015 o balaio de memórias passou a ser contextualizado mais no âmbito de atividades relacionadas à práticas, saberes e direitos em torno dos processos e cuidados na gestação, parto e puerpério, acompanhando atividades desenvolvidas pelas autoras em projetos de extensão como na comunidade quilombola de Girau Grande (Maragojipe) com parteiras do território Kalunga goiano, gestantes da cidade de Nazaré e Salvador, e outros.

Os princípios norteadores que sustentam a criação e realizações dessa vivência estão alinhados com as perspectivas da: Educação Popular Freiriana, Interdisciplinaridade, Intercultur-

alidade e decolonialidade/contracolonialidade dos saberes, valorizando as dimensões da criatividade, ludicidade, cultura oral e corporeidade. A educação popular de Paulo Freire (1983) percebe na situação educativa educadores, comunidade e educandos como sujeitos cognoscentes, mediados pelo objeto que desejam compartilhar, resultando em ações dialógicas. São experiências direcionadas para territórios da vida, que interagem em contextos culturais locais contribuindo para debelar condições de vulnerabilidade (FREIRE et al,2017).

As conversas em torno do balaio adquirem caráter de partilha e evocam para muito além de capacidades cognitivas: envolvem as emoções dos agentes, seus afetos e posturas éticas diante da diversidade dos posicionamentos, produzindo assim uma “confluência” como aponta Mestre Nego Bispo (SANTOS, 2023). O compartilhar dos saberes é parte, o exercício da escuta dos outros e de si é condição necessária.

Para realização do Balaio de Memórias, o material necessário é apenas um espaço para ser ocupado livremente, podendo ser delimitado, como uma sala, ou um espaço externo livre, o balaio e objetos que serão colocados no seu interior (conforme público-alvo, contexto local e os objetivos da intervenção). Recomenda-se limitar os participantes em cerca de 20 pessoas e o tempo da vivência em, no mínimo, uma hora e trinta minutos. Pode ser realizado com grupos de crianças, adultos, idosos e mistos. É importante definir uma questão disparadora e apresentar aos participantes a dinâmica previamente. Pode ser conduzida a partir da musicalidade: a facilitadora canta um refrão, em seguida uma pessoa tira algo do balaio, fala, o grupo canta novamente e então passa para a próxima pessoa ou com uma característica de roda de conversa, sendo a fala oportunizada para cada integrante. Sucintamente, os passos para realização do balaio de memórias seriam: seleção do material e definição de objetivos (etapa prévia), apresentação da dinâmica aos e dos participantes, o “tirar e colocar” de objetos e memórias, finalização (pode ser pedido uma palavra sobre a experiência de cada participante e cantada uma cantiga), a pessoa mobilizadora pode propor uma síntese reflexiva final e, por fim, sistematização e/ou registro (visual, audio-visual, descritivo).

O balaio de memórias se apresenta como ferramenta de altas potencialidades, podendo servir a fins variados: pesquisa-ação, mobilização grupal (pode ser utilizado em grupos focais ou em etapa exploratória), em atividades comunitárias (para possibilitar a aproximação e estreitamento de vínculos ou mobilizar temáticas). As experiências do balaio de memórias, embora atravessadas pela diversidade, costumam compor um complexo mosaico, um universo circunscrito no tempo e espaço que é vivenciado coletivamente, com uma conformação única, mas que pode apresentar diversas possibilidades de trocas. Tais trocas, compõem um todo, como na colcha de retalhos ou nas tramas da cestaria. Nossas vivências foram marcadas, em linhas gerais por: afetividade, descontração e emotividade (a partir da implicação das pessoas enquanto sujeitos de suas histórias, ocasiona manifestação de alegrias, tristezas e vários outros sentimentos); riqueza (reflexo da inserção das memórias em histórias de vida, e da oralidade, proporcionando contato com relatos riquíssimos, profundos e complexos); salvaguarda de saberes (é possível ter contato

com conhecimentos empíricos e práticas cada vez menos presentes nos meios urbanizados e institucionalizados); reflexividade (permite aos participantes colocar em perspectiva a própria trajetória, com pontuações entre o individual e o coletivo, o passado, o presente e o futuro).

### **Referências bibliográficas:**

FREIRE, A, OLIVEIRA, I. et al. (2017). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2ª ed. (1ª edição 2001). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**.Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UBU Editora/PISEAGRAMA, 2023.

## AS EXPERIÊNCIAS E OS APRENDIZADOS NO/DO CORPO NA COMUNIDADE CAXUTÉ: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**PEDRO HENRIQUE DE SOUSA SANTANA – PGEDU/UFBA/Grupo Griô**  
**PRISCILA GOMES DORNELLES AVELINO – PPGEDUCAMPO/UFRB**

### **GT 03: Culturas Populares e Educação Formal**

#### **Palavras-Chave: Educação Física; Corpo; Relações Étnico-Raciais**

Pedimos licença para podermos abrir os nossos livros e contar nossas histórias. O bandagira<sup>1</sup> para nós, povos de religião de matriz Congo-Angola, popularmente conhecidos como Angoleiros, é um ato simbólico que demonstra reverência e respeito por quem veio antes de nós. Na tradição do candomblé, nada se inicia sem antes pedir permissão para os nossos ancestrais. É uma ritualística que alimenta a memória com as liturgias orais e gestuais, compõe o corpo-presente-pasado e afirma para que nunca esqueçamos de quem construiu tudo aquilo que compõe a identidade coletiva do nosso povo.

As histórias que pretendemos contar são grafadas na comunidade e se materializam através do rito nos corpos que fazem do terreiro um território da diáspora africana em solo baiano. Fruto de uma pesquisa construída enquanto trabalho de conclusão de curso e de parte do que é possível contar da experiência enquanto filho de santo da comunidade, esse texto enuncia a cartografia construída no Nzo Kwa Nkisi Ye Kitembu Mvila<sup>2</sup> e no Nzo Matambalê<sup>3</sup> Ventos de Angola com o objetivo de afirmar para o campo da Educação Física o lugar de produção do corpo-conhecimento que é o terreiro de candomblé, especialmente, evidenciando os aprendizados vividos e os ensinamentos da Pedagogia do Terreiro de Mam'etuKafurengá<sup>4</sup>.

O corpo assume papel central nesses escritos, porque é no corpo que uma comunidade se constitui e evidencia seus legados ancestrais no presente. Sejam as roupas, os fios de conta, a dança, o bater de mãos ou até mesmo o ato de cozinhar ou coletar ervas. Tudo o que o corpo expressa, indica não só a identidade coletiva, como também o caminho ancestral trilhado, também como

---

1 Bandagira é o termo utilizado para pedir licença na tradição dos candomblés de matriz Congo-Angola.

2 Comunidade de Terreiro localizada na cidade de Valença-BA, conhecida também como Comunidade Caxuté.

3 Comunidade que “é raiz” da Comunidade Caxuté, localizada na cidade de Amargosa-BA.

4 Sacerdotisa, liderança religiosa da comunidade, reconhecida como Mãe Bárbara de Cajaiba. É licenciada em Pedagogia, Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais e também autora do livro Pedagogia do Terreiro.

desejo de futuro, pelo sujeito ali naquele lugar. Trilhamos caminhos de aprendizados, de produção do sujeito-corpo, a partir da Pedagogia do Terreiro com Mam'etu Kafurengá. A matriarca ensina e compartilha os legados, constrói suas práticas pedagógicas a partir desses saberes que não foram ensinados dentro das escolas ditas formais, muito menos através dos livros e/ou da academia.

Desta experiência/pesquisa, o que priorizamos apontar neste texto são as possibilidades para a construção de uma Educação Física escolar contra colonizadora. Um ensejo de composições comunitárias do que conta como conhecimento, uma produção dialógica com as realidades locais onde as escolas estão inseridas, afirmando os protagonismos e os saberes ancestrais, negros e dos femininos comunitários, visando principalmente a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08. É possível compreender a urgência da inserção de outras matrizes de referência nos debates acerca do corpo para que possamos sair dos discursos universais e hegemônicos, pautados principalmente através da racialidade, do etnocentrismo e do colonialismo.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da Circularidade**: ensinagens de terreiro. Rio de Janeiro: Telha, 2021. 158 p.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do Tempo Espiral**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. 256 p.

SANTOS, Maria Balbina dos. **Pedagogia do Terreiro**: experiências da primeira escola de religião e cultura de matriz africana do baixo sul da bahia. Simões Filho: Kalango, 2019. 96 p.

MATTOS, Ivanilde Guedes de; MONTEIRO, Pamela Tavares. Educação Física: corpos negros e insurgências epistêmicas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, [S.L.], v. 43, p. 1-7, jul. 2021.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da Ancestralidade**: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SODRÉ, Muniz. Corporalidade e Liturgia Negra. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 29-34, jul. 1997.

TAVARES, Júlio César. **Educação através do corpo**: A representação do corpo nas populações afro americanas. *Revista do patrimônio histórico e artístico nacional*, n.25. Rio de Janeiro, p. 216-222. 1997.

**Contação de histórias afetivas e memória: formação continuada com professores de Poças, Município de Conde - BA****LETÍCIA PAULINA DIAS BARBOSA (UFBA/Grupo Griô)****GT 03: CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO FORMAL****Palavras-Chave: contação de histórias, formação de professor cultura popular.**

Vivências em contação de histórias com os professores da comunidade de Poças, localizada no município de Conde, Litoral Norte da Bahia, não é uma novidade já que aconteceram, em outros momentos, outras intervenções também em contação de histórias. O município recebe pesquisadores da INCT-in tree – UFBA, que dialogam com professores, estudantes e com a comunidade local sugerindo ações culturais e educacionais. No caso dessa oficina de contação de histórias, foi solicitada pelos professores do município e fui convidada pelo grupo de pesquisa para integrar a equipe e realizar as aulas. Foram dois encontros, onde aconteceu várias etapas da oficina Afetivo, que tem como base a cultura popular, as histórias pessoais estimuladas por práticas e exercícios teatrais.

A aludida proposta de formação de professores para a arte de contar histórias, surge da ideia de se apropriar das histórias ancestrais, populares, da vida particular que podem dar espaço à criação de apresentações espetaculares justamente por haver intimidade com os detalhes da narrativa. Contar as nossas próprias histórias nos deixa à vontade em criar as próprias formas de narrar, além de facilitar a expressividade com mais presença cênica. O contador ou a contadora, estimula-se por ser um local seguro, algo que já te afeta e as emoções estão muito mais à flor da pele. Contar as nossas histórias é honrar e não deixar enfraquecer o trabalho feito pelos contadores de histórias tradicionais que tem como principal objetivo trazer ensinamento à comunidade, além de entretenimento. “As histórias que agente conta todo dia dão forma à nossa realidade e ao nosso futuro, é fundamental nos perguntarmos quais historias a gente precisa parar de contar e quais a gente precisa começar a contar.” ANDRADE (2021, p.126).

A busca para manutenção de contos da tradição oral é ato de resistência que tem caráter político, bem como todas as culturas populares. Quando partindo da necessidade das próprias docentes, aconteceu da vivência prática em contação de histórias, alinou-se junto à comunidade a necessidade de realizar as aulas desenvolvendo suas próprias narrativas. “A questão da

identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser menosprezado.” FREIRE (2013, p. 42).

A atividade se iniciava a noite, após o expediente das professoras, na própria escola em que lecionavam em Poças. Durante 2 horas, em média, buscava realizar aulas práticas com exercícios e jogos teatrais respeitando o limite do cansaço, já que nos dois turnos anteriores as professoras assumiam turmas de ensino regular, para que pudéssemos desenvolver as potencialidades que cada uma tinha em contar histórias sem causar mais estresse.

Muitas histórias afetivas foram surgindo bem como canções, geralmente sobre o mar ou algo relativo a ele. Histórias de tanta intimidade entre elas, que completavam as falas uma das outras. Uma coisa interessante a se pontuar, é que a maioria delas se conhecem desde a infância e moram na região com suas famílias desde sempre. O poder do pertencimento desabrochou em muitas memórias e histórias algumas histórias coletivas como posso destacar a história da arraia que arrastou uma jangada para o alto mar, que toda a região conhece e reconta, onde o grande peixe levou o pescador e seu filho a uma experiência de quase morte e outra história de um homem que surgiu no mangue para salvar uma menina que estava perdida e logo depois de deixá-la em casa desapareceu. A busca dessas narrativas, para além da formação dos professores de maneira afetiva, ativa também a memória ancestral local.

## REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas populares, educação e descolonização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-20, e-18279, out./dez. 2019.

ANDRADE, Emilie. Como a história transforma o narrador? *In*: CÂNTIA, Aline & CHAGAS, Fernando (Org.). **Narração artística: modos de fazer**. Belo Horizonte: AbraPalavra, 2021. p. 119-136.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

**MATEMÁTICA E CULTURA: ANÁLISE DE PESQUISAS CIENTÍFICAS SOBRE  
SEQUÊNCIA NUMÉRICA EM RITUAIS DO CANDOMBLÉ**

**Hellen dos Santos Silva (CFP/UFRB)**

**Felipe Dias Santana (CFP/UFRB)**

**Zulma Elizabete de Freitas Madruga (CFP/UFRB)**

**GT 03: CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO FORMAL**

**Palavras-chave: Candomblé; Ensino; Sequência Numérica.**

A escravidão no Brasil começou nas primeiras décadas da colonização em 1530, quando os portugueses implantaram o sistema de capitanias hereditárias que foi a primeira divisão administrativa e territorial trazida pelos portugueses. A partir desse ponto, durante o processo de colonização, com o plantio das primeiras lavouras de cana-de-açúcar, veio a grande escassez no número de trabalhadores e foi dessa posição que a escravidão veio a surgir, de uma oportunidade lucrativa para os portugueses (SOUSA, 2019).

Naquela época, para que as pessoas escravizadas pudessem cultuar suas divindades, e praticar sua religião, foi necessário criar estratégias com o intuito de realizarem tal prática sem levantar suspeitas dos feitores e seus donos. Dessa forma, eles associavam seus Orixás a Santos da Igreja Católica, assim também existia uma permuta entre o Axé e o Amém, passando despercebido dos olhares intolerantes e do chicote que os puniam. Era dessa forma que o Candomblé era cultuado no tempo escravocrata.

Passando muitos anos após a escravidão, a intolerância religiosa não mudou quanto deveria até os dias de hoje, tornando assim os espaços que sediam a religião um local hostilizado, e demonizado para a sociedade. Até aqui, pelos bons olhos o Candomblé é uma religião onde prega a paz, o amor livre, e tendo como seu foco principal os Orixás, são eles as entidades que incorporam através de seus laôs para trazer alegria, amor e cura, eles são a energia, a terra, a água, o vento e tudo ao nosso redor.

É notório que há grande relação entre a matemática e diversas culturas existentes no Brasil, assim este artigo busca relacionar a cultura, em especial o candomblé com um conteúdo em específico da Matemática, a sequência numérica que, como o nome sugere, é uma sequência de números e geralmente possui uma lei de recorrência, o que torna possível prever quais serão

os próximos termos conhecendo os seus antecessores. Podemos montar sequências numéricas com diferentes critérios, como uma sequência dos números pares, ou sequência dos números divisíveis por 4, sequência de números primos, sequência dos quadrados perfeitos, enfim, existem várias possibilidades de sequências numéricas. Quando classificamos a sequência quanto à quantidade de termos, a sequência pode ser finita ou infinita. Quando classificamos a sequência quanto ao comportamento dos termos, essa sequência pode ser crescente, decrescente, oscilante ou constante. Existem casos especiais de sequências que são conhecidas como progressões aritméticas e progressões geométricas.

Este artigo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (2010), do tipo bibliográfica, pois para atingir o objetivo de compreender como se apresentam as pesquisas acadêmicas que tratam sobre Candomblé e Educação, foi realizado um mapeamento, como orienta Biembengut (2008). Foram realizadas três coletas de dados no repositório: Google Acadêmico, em cada uma delas foi utilizada uma expressão chave diferente, “Sequência Numérica AND Candomblé”, “Sequência Numérica AND Etnomatemática” e “Sequência Numérica, Etnomatemática AND Candomblé”. Este artigo tem como objetivo analisar aspectos da cultura afro-brasileira, especificamente o Candomblé e suas relações com algumas temáticas acadêmicas, com enfoque no conteúdo sobre Sequência Numérica, é notório que a escassez de pesquisas relacionando o conteúdo com culturas afro-brasileiras permanece elevado, apesar disso é possível encontrar Sequência em outras culturas e religiões como foi mencionado nesse artigo, dando ênfase que a matemática está presente em vários momentos da história cultural ainda existente, e que pode ser utilizado dessa etno para ensinar a matemática a partir do entendimento sobre aquela cultura e seu próprio matema como é visto no conceito de etnomatemática definido por D’Ambrosio (2010) a Etnomatemática busca entender ao longo da história da humanidade o saber/fazer.

## REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, M. S. Mapeamento na Pesquisa Educacional. São Paulo: Ciência Moderna, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação. Porto, Portugal: Editora Porto, 2010.

SOUZA, R. G. Os negros trazidos para o Brasil. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/escolakids.uol.com.br/amp/historia/os-negros-trazidos-para-o-brasil.htm> Acesso em 03 de agosto de 2023.

D’AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre a tradição e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

## ANÁLISE DE PESQUISAS CIENTÍFICAS: AS RELAÇÕES ENTRE CANDOMBLÉ E ENSINO NOS DIFERENTES COMPONENTES CURRICULARES

Felipe Dias Santana (CFP/UFRB) Hellen dos Santos Silva (CFP/UFRB)

### GT 03: CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO FORMAL

**Palavras-chave:** Cultura afro-brasileira; Educação; Candomblé.

Nos séculos XVI e XIX o tráfico de pessoas retiradas de seu país de origem se alastrou, pois de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), o número de negros trazidos ao Brasil foi cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro. No entanto, pode-se dizer que grande quantidade de prisioneiros morria nos porões dos navios negreiros. Para Sousa (2019), essas pessoas eram acomodadas em condições humilhantes e com alimentação insuficiente, por estes motivos, quase metade dos negros trazidos da África acabavam morrendo durante a travessia do Oceano Atlântico (Sousa, 2019). Caso as vozes dos quatro milhões de negro- africanos, que foram trasladados para o Brasil ao longo de mais de três séculos consecutivos, não tivessem sido caladas na história, por descaso ou preconceito, hoje se saberia que eles, apesar de escravizados, não ficaram mudos, falavam línguas articuladas e participaram da configuração do português brasileiro, não somente com palavras que foram ditas a esmo e ‘aceitas como empréstimos pelo português’ na concepção vigente, mas também nas diferenças que afastaram o português do Brasil do de Portugal (CASTRO, 2016). Além disso, as culturas linguísticas, artísticas culinárias e práticas religiosas foram trazidas consigo, na tentativa de preservá-las e manter a conexão com seu continente de origem. Essa cultura foi passada para seus descendentes (OLIVEIRA; MADRUGA, 2022). No que tange a religiosidade, o Candomblé surge como uma prática de crenças africanas trazidas para o Brasil pelas pessoas escravizadas, não é uma religião africana e sim afro-brasileira, sendo que no âmbito do Candomblé existem mais de uma nação, devida às diferentes áreas geográficas de onde as pessoas foram retiradas. A nação Queto ou Candomblé de rito Nagô é a maior e a mais popular “nação” do Candomblé afro-brasileiro, tendo origem nas tradições dos povos da região de Queto, incluídos entre os lorubás. Na busca pela valorização das raízes africanas, especialmente em relação ao Candomblé, esse resumo apresenta uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (2010), pois para atingir o objetivo de compreender como se apresentam as pesquisas acadêmicas que tratam sobre as relações entre Candomblé e Ensino, foi realizado um mapeamento, como orienta Biembengut (2008). A coleta de dados foi realizada em dois repositórios: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Google Acadêmico*. Em ambos foi utilizada a expressão-chave “Candomblé AND Ensino”, onde procurou-se artigos científicos que abordassem o tema em estudo. Após as buscas e seleção dos resultados encontrados, analisou-se nessa pesquisa oito investigações que tratavam sobre as relações entre Candomblé e o ensino de diferentes disciplinas, sendo elas: Geografia (1 pesquisa); Biologia (1); Filosofia (1); Química (2);

História (1); Literatura (1); Matemática (1). Os resultados mostram que há tentativas tímidas de estabelecer relações entre Candomblé e o ensino das mais variadas disciplinas, como uma forma de abordar a cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. No entanto, cabe destacar que nenhuma das pesquisas analisadas foram de fato desenvolvida com estudantes, estando todas no campo da investigação teórica, inclusive trazendo propostas para o ensino das disciplinas. Devido a uma série de fatores que poderiam gerar muitas discussões e investigações, incluindo a questão levantada por Oliveira (2019), que apontaram um discurso hegemônico que rejeita as religiões de matriz africana como temática relevante no ensino de História da África, indicando preconceitos e estigmas sociais e raciais devido, sobretudo, a forte presença de uma ideologia cristã, de vertente evangélica, principalmente entre a comunidade que compõe e representa os espaços escolares pesquisados por Oliveira (2019). O fato é que ainda se está longe do almejado para promover a igualdade em meio à diversidade cultural, e democratizar a cultura, valorizando as tradições, inclusive, de viés religioso

## REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na Pesquisa Educacional**. São Paulo: Ciência Moderna, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2010.

CASTRO, Y. P. Marcas de africania no português do Brasil: o legado negroafricano nas américas. **Interdisciplinar**, v.24, n. 11, jan./abr. 2016.

OLIVEIRA, A. M. Diversidade religiosa e cultura: como as escolas estaduais da cidade de Recife discutem as religiões afro-brasileiras no contexto do ensino de História da África. *Identidade!* São Leopoldo, v. 24 n. 1, p. 29-43, jan.-jun. 2019.

OLIVEIRA, F. S.; MADRUGA, Z. E. F. Diáspora africana: tecendo relações entre o Candomblé e o Ensino de Matemática. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n 24, 2022.

SOUZA, R. G. *Os negros trazidos para o Brasil*. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/escolakids.uol.com.br/amp/historia/os-negros-trazidos-para-o-brasil.htm> Acesso em 03 de agosto de 2023

**“QUE HISTÓRIA É ESSA, PROFESSOR?” REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES  
NEGRAS NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA**

**Gabriel Araújo Barbosa**  
**Universidade Estadual de Feira de Santana**

**GT 03: CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO FORMAL**

**Palavras-Chave:** mulheres negras, representação, literatura brasileira.

**Resumo Expandido/Relato de Experiência:** Este estudo objetiva compreender, de maneira geral, como as mulheres negras são descritas na literatura brasileira através dos eu(des)conhecimento, apagamento e silenciamento desde a escola básica. Para tanto, metodologicamente, a partir da pesquisa de fonte bibliográfica e análise de conteúdo de materiais de natureza teórica, abrangendo um conjunto de autoras, aborda a representação das mulheres negras na literatura afro-brasileira através de um recorte étnico-racial e de gênero para discutir, problematizar e provocar questões que envolvem a carência de discussões literárias que são fruto de grandes obras e temáticas sociais relevantes para se levar à sala de aula, mas que, de uma maneira bem contrastada, não ganham notoriedade nas discussões acadêmicas. Trata-se de uma pesquisa atrelada a questões não meramente técnicas e pedagógicas, mas de cunho político-educacional, imbricado em relações sociais que tem a literatura de autoria negra feminina como ponto de partida. Nesse sentido, busca-se evidenciar as configurações sociais contemporâneas de um apagamento epistêmico fruto de narrativas sociais problematizadas e ancoradas nas inalcançabilidades capazes de impactar e promover a falta de conhecimento de um público diverso em torno dessas figuras, suas escritas e contribuições. Destaca-se aqui que a literatura negra pode contribuir para o processo libertário dos sujeitos, favorecendo o desenvolvimento de sua subjetividade e autoafirmação, provocando e tensionando as epistemes presentes nessa sociedade.

**Introdução:** A representação literária da mulher negra é, até os dias atuais, majoritariamente ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou como corpo-objeto de prazer. Frente a isso, discutir sobre a mulher negra no contexto da literatura afro-brasileira é percorrer duas vertentes: a primeira, a das próprias mulheres negras que produzem literatura, e ao mesmo tempo reescrevem na história; e, a segunda, a da representação dessas mulheres na literatura. De todo modo, é entender quem são, o que produzem e como se comportam mediante

as relações de gênero e etnicidade que lhes são impostas no contexto dessas produções.

Para isso, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a representação das mulheres negras na literatura afro-brasileira a partir do contexto da escola básica e, como objetivos específicos, analisar referências nas literaturas afro-brasileiras que caracterizem como as mulheres negras são representadas e, por fim, salientar a importância de estudar esta literatura na escola básica.

Diante desta perspectiva, busca-se através deste estudo perceber a representação das mulheres negras na literatura afro-brasileira, partindo especialmente do contexto de aplicação na escola básica respondendo a seguinte problemática: como a literatura afro-brasileira contribui para o diálogo emancipatório de jovens da educação básica nos moldes contemporâneos?

Deste ponto de vista, apresenta-se a hipótese de que é possível viabilizar a prática e o conhecimento coletivo da leitura, escrita e disseminação da literatura de autoria negra feminina na educação contemporânea como meio para emancipação de sujeitos.

É justificada a necessidade de explorar através deste estudo as configurações sociais-contemporâneas de uma literatura que, em sua grande maioria, finca-se numa estrutura de apagamento epistêmico e social no que diz respeito as contribuições não evidenciadas de mulheres negras e como estas inalcançabilidades são capazes de impactar e promover o desconhecimento de muitos jovens em torno destas figuras e suas escritas. Nesse sentido, a literatura negra pode contribuir para o processo libertário dos sujeitos, favorecendo o desenvolvimento de sua subjetividade e autoafirmação, aquilombando, provocando e tensionando as epistemes presentes nesta sociedade.

**Metodologia:** Como caminho metodológico, o estudo será pautado através de natureza bibliográfica qualitativa com revisão de literatura, composta por livros de autoria negra feminina, como: Conceição Evaristo (2016), Carolina Maria de Jesus (1960), Maria Firmina dos Reis (2018), Audre Lorde (2019), Lélia González (2020), dentre outras, que servirão como ponte introdutória para discussão das temáticas interseccionais que se pretende evidenciar com este estudo. Esta pesquisa direciona-se para promover a valorização, incentivo, apreciação e estudo das produções escritas realizadas por mulheres negras, adotando o referencial teórico e bibliográfico afrocentrado tanto da literatura como do pensamento filosófico, sociológico e antropológico, envolvendo as questões de gênero, sexualidade, raça e classe nas discussões provocadas no ambiente escolar. É partindo desse princípio discursivo inicial como um dos meios norteadores para necessidade de mudança que, na contemporaneidade observamos a urgência de se levar para a escola uma perspectiva de biblioteca afrocentrada, havendo a possibilidade de perpetuar na sala de aula discussões e práticas antirracistas através de círculos de leitura e debates, tendo em seu bojo produções de intelectuais negras a fim de promover uma educação afrocentrada como estratégia para uma pedagogia decolonial que dialogue com práticas emancipatórias de sujeitos críticos e atuantes na sociedade .

**Referências:** EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GONZALEZ, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo – diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: Ensaios e Conferências**. Trad. Stephanie Borges. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Reis, Maria Firmina dos (1988). Úrsula. Rio de Janeiro: Presença; INL

**AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICA CULTURAL NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNESP: ENCRUZILHADA PARA A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS TRADICIONAIS**

**Andresa de Souza Ugaya – UNESP/NUPE/CAC/OPABI**

**Kelly Cristina Magalhães – UNESP/NUPE/CAC/ OPABI**

**GT: CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO FORMAL**

**Palavras-Chave: Extensão Universitária. Cultura. Antirracismo.**

**Resumo Expandido**

A extensão universitária é um dos pilares do tripé da universidade pública e se concretiza numa proposição de atuação conjunta e dialogada com diversos territórios e instituições perspectivando a produção de conhecimentos e as transformações desejadas nos contextos sociais. A extensão deve ser entendida como uma prática social relacionada aos conhecimentos característicos do ambiente acadêmico em confluência com os conhecimentos produzidos fora dos muros da universidade (UNESP, 2020). Para se atingir os objetivos da extensão é necessário que as proposições envolvam, ativamente, a comunidade interna e externa através de metodologias participativas e, também, apresente uma relação direta com o ensino e a pesquisa. Nesse interim, entendemos que a implementação de ações afirmativas dentro das universidades públicas não está associada apenas à inclusão de pessoas discriminadas e violentadas material e simbolicamente, mas implica, sobretudo em uma série de mudanças, entre elas, a de postura, de concepção e estratégia. A começar pela compreensão de que os saberes das populações tradicionais podem ser entendidos como complementares aos científicos. Mito e ciência não se substituem entre si. Eles se complementam, mesmo que sejam opostos e concorrentes. Reduzir a diversidade de saberes a um só discurso é uma simplificação, um empobrecimento cultural fortemente imposto pelo ocidente (Vandana Shiva apud Almeida, 2010, p. 24). A valorização, respeito e preservação de expressões culturais e artísticas, em específico, as afro-brasileiras e indígenas, é papel, também, das universidades brasileiras, especialmente as públicas, visto que os saberes tradicionais foram massacrados pelo pensamento ocidental unilateral bradado pela ciência (Munduruku, 2010) e que, infelizmente, ainda dominam as instituições acadêmicas. Assim, as ações afirmativas, na extensão universitária, podem perspectivar a relação entre passado, presente e futuro visando romper as barreiras interpostas aos grupos discriminados para efetivar a construção de uma

sociedade mais democrática, justa e equânime. Para a consolidação de política de preservação a partir da noção de “referência cultural” (Clerot, 2019) se faz necessário buscar formas de se aproximar da compreensão dos sujeitos diretamente envolvidos com a dinâmica da produção, circulação e consumo dos seus bens culturais. Ou seja, significa, em última instância, reconhecer e respeitar o estatuto de legítimos detentores não apenas de um “saber-fazer”, como também do destino de sua própria produção cultural. Neste sentido, a UNESP no campus Bauru, através do Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão (NUPE) e Comitê de Ação Cultural (CAC), tem buscado fomentar ações culturais em parceria e diálogo com mestras, mestres e comunidades de saberes tradicionais através de eventos como: Seminário O Samba na Cidade vinculado ao curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura, Arte, Comunicação e Design (FAAC); o Café Ancestral e o África Que Soma que estão vinculados ao curso de Educação Física da Faculdade de Ciências (FC). Em 2020, cria-se o Observatório do Patrimônio Afro-brasileiro e Indígena (OPA-BI) que tem como princípios a escuta, o acolhimento de demandas apontadas pelas comunidades de Bauru e região e a promoção de ações de fortalecimento, valorização, registro e difusão das culturas afro-brasileiras e indígenas. As universidades públicas como territórios de produção de saber, de educação, de realização de estudos, de pesquisas e difusão de conhecimentos acadêmicos, científicos, tecnológicos e culturais, devem assumir seu compromisso ético de colaborar nesses processos de enfrentamento e luta pelo respeito, dignidade e direitos de existir das populações negras e indígenas e todas suas expressões culturais. “Uma sociedade que se quer democrática não pode compactuar com o racismo e com a desigualdade racial” (Gomes, 2003, p. 220). O mesmo podemos dizer das universidades públicas.

## Referências

Almeida, Ceiça. Mundurukando com Ceiça Almeida. In: MUNDURUKU, Daniel. Mundurukando. São Paulo: Ed. do Autor, 2010.

Clerot, Pedro G. M. Referência Cultural: uma retórica da descoberta nas políticas de patrimônio cultural. Dissertação (Mestrado), Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2019. 243 f.

Gomes, Nilma L. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

Munduruku, Daniel. Mundurukando. São Paulo: Ed. do Autor, 2010.

UNESP. Resolução UNESP nº 75, de 18 de novembro de 2020. Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária e Cultura na Unesp. Disponível em: Íntegras das Portarias - Unesp. Acesso: 6 de fevereiro de 2022.

**REFLEXÕES SOBRE A CULTURA POPULAR EM SALA DE AULA****VANUSA MASCARENHAS SANTOS (UNEB/GELPs)****GT: CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO FORMAL****Palavras-Chave: Poéticas orais, educação, PIBID**

Quando nos dispomos a escutar os estudantes, seja em suas dúvidas, propostas, reclamações, comentários... potencializamos lógicas enunciativas que interrogam e ampliam a política discursiva universitária e experienciamos a docência em seu vir a ser. Nessa perspectiva, nossas ações deixam de ser conduzidas pelas certezas aprendidas e creditadas como críveis de serem ensinadas e movem-se na direção dos saberes dos educandos que, muitas vezes, nossas posturas pedagógicas silenciam. A partir disso, intuo que, por ser nossa inserção e permanência do mundo letrado construídas a partir de uma longa e reiterada história de negação/supressão de conhecimentos e experiências estéticas vivenciados no âmbito das culturas orais, sobretudo as populares, os licenciandos do curso de letras produzem leituras que minimizam as aprendizagens que acontecem fora dos itinerários formais de ensino.

De igual modo, demonstram resistência e dificuldade em criar propostas pedagógicas que tornem presentes saberes não contemplados nos currículos escolares. Essas posições de licenciandos e licenciandas indiciam com nossas preferências epistêmicas no âmbito acadêmico se projetam nas dinâmicas relacionais com os saberes dos estudantes na Educação Básica, considerando que os estudantes de licenciatura, em sua maioria, atuam ou atuarão como docentes nas escolas públicas e privadas nessa etapa de ensino. A comunicação oral pretende abordar essas questões a partir da experiência como coordenadora de um projeto realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

O projeto Saberes poéticos da oralidade: uma proposta de escuta literária e construção de autoria na Educação Básica integrou o projeto institucional contemplado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (Edital CAPES nº 2/2020). O núcleo, constituído por vinte e cinco estudantes do curso de Licenciatura em Letras e três supervisoras, professoras da Rede Municipal de Ensino, desenvolveu suas atividades no período de novembro de 2020 e abril de 2022. A docência colaborativa aconteceu de forma on-line, em decorrência das medidas de proteção em relação ao COVID-19, em turmas do 6º, 7º e 9º ano em duas escolas municipais da cidade de Itaberaba.

A (des)valorização das experiências poéticas orais dos estudantes em sala de aula e seus impactos na fruição do texto literário escrito emergiu nos encontros como ponto central de discussão. Orientada pelo esforço de refletir sobre tais questões e repensar as admissões que fazemos dos saberes culturais populares em nossas salas de aula, criamos uma ambiência de escuta literária, via mediação tecnológica, sensibilizando os licenciandos a compartilharem suas produções poéticas orais por entendemos que o acolhimento poético na educação básica passa pelo acolhimento poético na Universidade, espaço de formação dos professores.

À medida que íamos acionando nossas memórias escolares e refletindo sobre as mesmas, percebíamos que as poéticas orais nas agendas e espaços escolares sempre tangenciávamos planejamentos cotidianos dos professores. Enfrentamos o desafio de construir planos de trabalho para a docência colaborativa que trouxessemos gêneros poéticos rap, slam, repente, cordel, embolada, causos, fábulas, relato, cantigas como conteúdo e não apenas como recurso para tornar conteúdos, tidos como essenciais, mais atrativos.

Compreendemos ser o trabalho com as poéticas orais um constante (re)aprender a olhar, a ouvir, a afetar-se pelo diverso. Atitude de acolhimento dos acontecimentos do aqui/agora que tantas vezes rejeitamos ou aceitamos apressadamente por tencionarem os planejamentos que fazemos para contemplar as extensas listas de conteúdo obrigatório. Acolher a poética oral dos que chegam à escola passa pelo reconhecimento dessa experiência como iniciática do despertar do ser para o prazer estético, que adentra o corpo pela voz de um outro ser, comunicando saber e se instigando a fantasia e a criação. É essa magia do poético que negligenciamos quando colonialmente aceitamos apenas a escola e a escrita como espaço/modo ritualístico do literário.

## **Referências Bibliográficas**

FERNANDES, Frederico A. G. **A voz e o sentido: poesia oral em sincronia**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

**OS COLETIVOS CULTURAIS, SEUS SARAUS PERIFÉRICOS E SUAS  
PEDAGOGIAS DE QUEBRADA NAS COMUNIDADES DO ALTO DO CABRITO E  
SUSSUARANA, EM SALVADOR/BA.**

**SERGIO RICARDO SANTOS DA SILVA  
(UNEB/TSPPP – Teoria Social e Projeto Político Pedagógico)**

**GT: 04 – Culturas Populares de Educação Não-formal.**

**Palavras-Chave (máx 3):** sarau periférico, poesia marginal, pedagogias

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

Este trabalho busca analisar qual o lugar da poesia nos processos educativos dos saraus periféricos nas comunidades de Sussuarana e Alto do Cabrito, em Salvador/BA, tendo como base a poesia marginal contemporânea. Foi desenvolvido durante a pesquisa de Doutorado desenvolvida nos últimos 4 anos através do PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da UNEB, junto aos coletivos culturais saraus periféricos, mais especificamente os Saraus da Onça e do Cabrito, realizados respectivamente nas comunidades da Sussuarana e Alto do Cabrito, ambos de Salvador/BA.

Teve como objetivos específicos compreender como esses coletivos culturais se organizam; distinguir os movimentos Poetas da Praça, dos anos 1980 e dos Saraus Periféricos da contemporaneidade; identificar se esses coletivos culturais desenvolvem localmente pedagogias nas suas atuações, se são espaços de educação popular e organização social através da poesia; realizar Rodas Póéticas Dialogadas como forma de escuta sensível desses jovens e adultos envolvidos nesses movimentos sociais de coletivos culturais (saraus) das comunidades de Sussuarana e Alto do Cabrito, em Salvador, a partir de uma real valorização do saber comunitário dentro destes saraus.

Esses estudos e interações feitos junto aos coletivos culturais que esses saraus co-participes desenvolvem nessas comunidades, demonstraram através das produções feitas pelos jovens e adultos durante as Rodas Poéticas Dialogadas que essa poesia marginal contemporânea tem como princípio inaugural o rap, os outros elementos da cultura Hip-Hop e a *Escrevivência*, da Conceição Evaristo. Levanta a hipótese de que o modo de educar através da arte e da riqueza poética nos remete ao mundo simbólico do jogo poético-narrativo, constituído nas redes de alian-

ças estabelecidas dentro dessas comunidades a partir das figuras mitopoéticas que são seus princípios inaugurais - a onça suçuarana e o cabrito, promovendo as chamadas *Pedagogia de Alicerce* e *Pedagogia da Quebrada*.

Optei por desenvolver uma pesquisa qualitativa percorrendo o caminho metodológico envolto em recitais, Rodas Poéticas Dialogadas, observações e iconografias, seguindo a perspectiva de pesquisa *com os cotidianos*, defendida por Nilda Guimarães Alves (2017) e também uma metodologia desenvolvida nos anos de atuação como arte-educador e pesquisador.

Junto a essas iniciativas que sinalizo foram analisadas experiências “poéticas- litero-pedagógicas”<sup>1</sup> que marcam um novo momento da poesia na contemporaneidade como espinha dorsal de processo formativos, de afirmação identitária e resistência poética.

## **ALGUMAS REFERÊNCIAS:**

ALVES, Nilda Guimarães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com os cotidianos em redes de conhecimento**. In: **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**, p.129-148. Ed. Edições UESB, 2017;

BONFIM, C.; CERQUEIRA, R.; DE JESUS, V.A. e SANTANA, J. **Salvador > saraus: quilombismos**. In: DALCASTAGNÉ, R., TENNINA, L. [orgs.] **Literatura e periferias**. Porto Alegre: Zouk Editora, 2019. Páginas 217/238. Disponível em: [https://www.academia.edu/41562108/Salvador\\_saraus\\_quilombismos](https://www.academia.edu/41562108/Salvador_saraus_quilombismos). Acesso em 01 Out. 2022;

EBLE, Laeticia Jensen. **Escrever e inscrever-se na cidade: um estudo sobre literatura e hip-hop**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura, da Universidade de Brasília, 2016;

SALLES, Ecio. **A narrativa insurgente do hip-hop**. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 24, p. 89-109, jul./dez. 2004;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

HERCOG, Bruna Pegna. **Rumo às epistemologias das quebradas: iniciativas juvenis em arte e comunicação em Salvador (Bahia, Brasil) e Cali (Valle del Cauca, Colômbia)**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia; Salvador, 2022.

NUNES, Eduardo José Fernandes; SOUZA, D. M. **Educação e Território: estratégias de desenvolvimento local na periferia de Salvador**. Scripta Nova (Barcelona), v. XI, p.01-15, 2007.

---

1 Será uma das expressões que adoto para nomear as ações dos coletivos culturais nos saraus desenvolvidos junto as comunidades do Alto do Cabrito e Sussuarana

## CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO TERREIRO PARA O APRENDIZADO DE UM(A) ABIÃ

Elder Pereira Ribeiro (*Egbomi e Babá Egbé do Ilê Axé Idan*)  
(LEAA/Recôncavo/UFRB)

### GT 04: (Culturas Populares e Educação Não-Formal)

**Resumo:** O presente relatório descreve os caminhos percorridos para o desenvolvimento de Verbetes Sonoros, trabalho didático e produto do projeto “Contribuições da Pedagogia do Terreiro para o aprendizado de um(a) Abiã”. Voltado para o Abiã (iniciante no Candomblé), e entendendo o Terreiro como um espaço de educação não formal, os Verbetes Sonoros podem contribuir para a educação nas relações étnico raciais. Nesta pesquisa surge uma questão: Quais os primeiros aprendizados um(a) Abiã pode ter no Terreiro de Candomblé? No decorrer dela, vamos perceber que estes significados dão expansão à discussão e à compreensão de como trabalhar as práticas religiosas/culturais no campoda práxis educativa. Estes caminhos atendem a partir de uma pesquisa autoetnográfica da experiência/vivência de Terreiro de nação Ketu do pesquisador, e da pesquisa bibliográfica, os seguintes objetivos específicos: a) apresentar os percursos da iniciação e colaborar com a Educação nos Terreiros b) mostrar possibilidades nos caminhos da Pedagogia do Terreiro. O produto responde ao que é exigido pela Lei 10.639/2003, que garante a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino do país.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Terreiro; Aprendizado; *Abiã*.

### Referências

BOTELHO, Denise Maria. **Educação e Orixás:** processos educativos no Ilê Axé Mi Agba. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 01 dez. 2022.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CONCEIÇÃO, Lúcio André Andrade da. **A Pedagogia do Candomblé**: aprendizagens, ritos e conflitos. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade: Universidade do Estado da Bahia. Dissertação, 2006. COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. BeloHorizonte: Autêntica Editora. 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

Marcos, Marlon. **Entre o jocoso e o sagrado**: cânticos, sotaques e ensinamentos de caboclo em candomblés de Salvador / Marlon Marcos. – Salvador (BA): Kawo- Kabiesile, 2022.

MACHADO, Vanda. **Pele da Cor da Noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.

SANTOS, Maria Balbina dos. **Pedagogia do Terreiro**: Experiências da Primeira Escola de Religião e Cultura de Matriz Africana do Baixo Sul da Bahia, Escola Caxuté. Salvador, Editora Kalango, 2019.

VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 37, n. 4, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14258>  
Acesso em: 06 jun. 2023.

## EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Rísia Gomes da Luz (UFRB-CFP)/Tecendo)

Daniele Santos Batista (UFRB-CFP)/Tecendo)

**GT:** CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

**Palavras:** Educação popular; Ambiente não formal; Educação.

A presente pesquisa intenciona compreender de que maneira a educação popular em ambiente não formal contribui para formação da classe trabalhadora, considerando a relevância dos seus princípios para politização dos sujeitos. Debruçar-se sobre essa temática no território brasileiro é remetermos a um processo histórico de negação ao acesso à escolarização e entre outros direitos básicos aos quais as camadas populares são submetidas. Pensar nas práticas sobre educação popular é trazer para o bojo das discussões as diversas formas de fazer a educação, pois esta se faz presente em diversos contextos e no dia a dia a dia de cada sujeito. Desta forma, a educação popular intenciona suas práticas a classe trabalhadora na perspectiva de formar cidadãos críticos, pensando nas especificidades e subjetividades dos sujeitos em formação. Assim, se constituiu na década de 1960 como emergencial ao povo brasileiro, assumindo um sentido de educação do povo, para o povo e pelo povo, conforme anuncia Brandão (2006).

A pesquisa tem como locus o Tecelendo, Programa de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, do Centro de Formação de Professores (CFP) que é um espaço de aprendizagem não formal que tem como princípio educativo a educação popular, na perspectiva de compreender as contribuições desta educação na formação dos sujeitos. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa de caráter descritivo do tipo exploratória, tendo como principal método de tratamento dos dados, a análise dos discursos evocados pelos sujeitos mediante a entrevista semiestruturada, propiciando maior flexibilização e diálogo aos entrevistados. (MINAYO, 2002).

Pensar a educação não formal é trazer para o bojo das discussões a necessidade de pensarmos a educação em vários contextos, a educação popular nesta perspectiva contribui para um novo olhar em torno das formas de fazer educação. Com a entrevista realizada foi possível observar que o Tecelendo contribui de forma significativa na vida das pessoas que estão envolvidas no processo ensino-aprendizagem se caracterizando como um espaço não-formal de educação que leva em consideração a realidade que a classe trabalhadora está inserida; não existe uma relação de poder entre professor e aluno, mas ambos aprendem entre si na partilha de conhecimentos conforme en-

sina Freire (2005), não é no silêncio que o sujeito se faz, mas na palavra, desta forma a educação permite esta mudança, onde os indivíduos aprendem a se pronunciar e reivindicar seus direitos. A educação popular é um movimento ideológico político que traz para o cunho das discussões a necessidade de pensar uma educação que trabalhe em uma perspectiva humanista e dialógica entre docente e discente, a educação acontece na partilha de saberes que historicamente foram invalidados na conjuntura social brasileira. Conforme Brandão (2006), o papel da educação popular é o de reverter no ministério do saber coletivo o sentido da palavra e seu poder, pois a palavra é um ato de poder, sendo a obrigação da educação propiciar que os sujeitos tenham poder de pronunciar as suas palavras e colaborar para a ordem social.

É emergente pensarmos que a educação não formal não é substitutiva da educação formal, mas ambas se interpelam e se complementam na perspectiva formativa, pois os espaços não escolares contribuem de maneira significativa na formação das pessoas. Gohn (2009), traça algumas intencionalidades da educação não formal na perspectiva da educação popular destacando que a primeira tem alguns objetivos próximos da segunda como a formação de um cidadão pleno, onde exista uma preocupação com que sujeito formar, pontuando que a preocupação é com a formação política dos sujeitos. Conforme Brandão (2006) estamos sempre envolvidos em processos de ensino-aprendizagem, desta forma a educação acontece dentro e fora dos espaços escolares. É possível observar que tem-se ampliado as discussões em torno da educação não formal, mas ainda temos muito no que avançar na perspectiva de valorização e reconhecimento dos espaços não escolares como formativos e que necessita de maior apoio governamental. Desta forma a educação não formal atrelada a educação popular busca fazer uma relação afetiva de partilha de conhecimentos, na perspectiva de construir um modelo de sociedade mais humanizado e justo.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social** 31. Revista Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.28-43, jan./abr. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. 49. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MINAYO, M.C.S. & DESLANDES, S.F. (Orgs.) **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

**CONTAR HISTÓRIAS: EDUCAR E RESISTIR ATRAVÉS DAS VOZES DAS  
MATRIARCAS NEGRAS**

**Shirley Magda Oliveira dos Reis**  
Faculdade de Educação/UFMG- Promestre. Linha de pesquisa: educação,  
ensino e humanidades

**GT: GT 04 CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

**Palavras-Chave (máx 3): matriarcas, resistência , oralidade**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

“Nossos passos vêm de longe!”  
(dito popular)

Expressão comumente ouvida em vários grupos tradição de matriz africana, sejam Ilês, guardas, reinados, nas bocas de mulheres negras mães, ekedes, rezadeiras e benzedadeiras. Mesmo que muitas destas mulheres não tenham escolaridade, elas sabem que trazem todo um caminhar que as precede. E ainda que lhes dá vigor, a cada dia, na luta pela preservação de saberes ancestrais aos quais pertencem, herdados por meio da tradição oral.

Esta pesquisa parte de indagações, inquietações que ocorrem na vivência desta pesquisadora dentro da tradição. Questionamentos que a atravessam, pois dialogam com seu fazer enquanto narradora de histórias, e de um olhar de pertença à tradição de matriz africana. Sendo os questionamentos que são trazidos para esta pesquisa:

A) De que forma a contação de histórias pode ser entendida como um recurso pedagógico dentro das casas de matriz africana? De que formação é referida?

B) Como as matriarcas Negras estão envolvidas neste universo da contação das histórias na educação dos filhos e filhas pertencentes às casas de tradição? De que mulheres nos referimos? Quem são estas matriarcas?

C) Para além de uma pedagogia do ensinamento dos códigos da tradição, é possível pensar também as contações de histórias negras matrizes como ferramentas de resistência ao apagamento de saberes dos povos negros, resistência aos processos políticos de exclusão?

Responder estas questões nos traz apontamentos vários, caminhos e encruzilhadas várias a percorrer e atravessar. Caminhemos pois, na trilha de nosso ancestrais, de nossas mães ancestrais e nos convites que estas vozes nos constituem.

Esta pesquisa parte da escuta das vozes das mulheres negras das tradições de matriz africana no bairro Concórdia, através de entrevistas. Ouvir as histórias destas mulheres, de suas famílias, das casas de tradição a qual pertencem, é também ouvir da história do bairro Concórdia e de como estas tradições se manifestam neste espaço. É ter acesso a outra história, que não a oficial sobre estas gentes e o território que vivem. Foram convidadas para esta pesquisa (para esta prosa) as mulheres das seguintes casas: Ilê Asê Afonjá Oxeguiari, Guarda de Moçambique e Guarda de Congo Treze de Maio Nossa Senhora do Rosário, Guarda São Jorge de Nossa Senhora do Rosário, Nengua Kamuxinu Da casa de candomblé de Angola N`zo Kabila. Além destas, há uma benzedeira que não pertence a nenhuma casa, mas que transita por todas.

Esta pesquisa ainda conta com a vivência e acompanhamento dos festejos, cotidianos e rituais das casas em questão. Como forma de observação participante, colhendo assim mais apontamentos a partir de um olhar de dentro. Um olhar ativo.

Pensando em povos em diáspora, o povo negro, é importante salientar dois lugares distintos em nossa herança afro-diaspórica: o Matriarcado Africano e a oralidade através da contação de histórias e a oralidade corporal. A partir destes lugares apontados se demarca as fontes a serem pesquisadas.

A contação de histórias pode ser vista como ferramenta, um recurso didático, de formação nas comunidades de tradição, através das vozes das matriarcas. Tem um papel transformador na educação informal, diante das condições postas por elites dominantes do país. Elites que carregam traços de exclusão de povos negros e indígenas dos sistemas de poder, das decisões políticas. Cabe muitas vezes às mulheres negras a transmissão destes saberes em seus territórios. Saberes do cotidiano, saberes intrínsecos às formas de expressão de cada grupo, mas nunca apartados dos saberes sagrados, através da palavra, das histórias.

Nesta herança da oralidade, verificamos a questão de serem, as sociedades africanas, em sua maioria sociedades orais, sociedades da palavra, palavra na boca, palavra no corpo. A oralidade é uma qualidade marcante na transmissão de saberes, na continuidade de tradições, na transmissão do sagrado. A palavra é fundamental e tem uma força que tanto pode criar como destruir. Trazer a escrita de Hamadou Hampatê Bá orienta os primeiros passos teóricos do universo das histórias como formas de transmissão de saberes de uma comunidade. Hamadou elabora seu pensamento a partir da sociedade do Mali. Será traçado um paralelo entre a escrita deste autor e a forma como se dá a transmissão de saberes no território pesquisado.

Em relação às mulheres à frente desta transmissão, podemos entender esta herança a partir do Matriarcado Africano. Cheik Anta Diop (2014), afirma que, na África, existiu e existe uma unidade cultural para aquele vasto continente, mesmo diante da diversidade de povos existentes no continente africano. A base desta unidade seria o Matriarcado, algo em comum na maioria das etnias. Segundo o autor, existiria uma cooperação e colaboração para o desenvolvimento pleno dos dois sexos, havendo um papel de destaque para a mulher. Sua importância se deve ao fato de a mulher dar à luz e ao desenvolvimento da agricultura. Este Matriarcado nada tem a ver com

uma oposição ao Patriarcado europeu, não se fundamenta pela subjugação de um sexo por outro. Cada gênero tem suas funções em atividades bem definidas. Valores como coletivismo social, emancipação da mulher na vida doméstica, xenofilia e economia agrícola vão marcar o matriarcado negro.

Aprofundando a discussão sobre o matriarcado, a leitura de Ifi Amaudime, antropóloga nigeriana, aponta para uma atualização do pensar o matriarcado africano. Herdamos as histórias, herdamos o pensar o lugar da mulher negra dentro do matriarcado.

Quando a civilização europeia chegou ao continente africano havia várias sociedades de características e desenvolvimentos sociais bem definidos tendo como características marcantes o matriarcado e a oralidade no seio dos povos. As sociedades africanas possuíam formas completamente diversas de pensar dos europeus. Aos povos africanos foi dispensado um tratamento violento, dominador, epistemicida e genocida. Homens e mulheres transformados em objetos foram servir de mãos e pés de vários engenhos na América. “Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda.” (ANTONIL, 1711, Livro I, Capítulo, IX). Estes homens e mulheres sequestrados de seu continente receberam um tratamento desumano. Os africanos e africanas que por aqui aportaram se reinventaram, tendo como algumas estratégias e ferramentas disponíveis a oralidade e o matriarcado.

Esta reflexão que é trazida sobre as mulheres que são as entrevistadas e são tema da pesquisa, inclui a pesquisadora, que é parte do território, sujeita deste estudo. Esta pesquisa vê e entende estas mulheres como sujeitas e não como objetos de pesquisa. Talvez não caiba nas normas acadêmicas, mas é preciso modificar o ponto de vista. Estas mulheres não como objetos, mas como sujeitas da pesquisa, é deslocar o olhar para as histórias das mulheres negras que entram neste país como objetos e tem seus corpos objetificados ao longo de séculos nas histórias. É um mal estar histórico, pois é como objeto que nossas ancestrais entram neste território de nome Brasil. São, pois sujeitas atuantes da pesquisa e na história do país.

Com um olhar para mulheres negras de grupos de tradição de matriz africana, do bairro Concórdia, este projeto busca pesquisar como elas, através das contações de histórias, garantiram a educação de saberes ancestrais, a perpetuação da memória e mais ainda como esta forma de educação também representa uma forma de resistência a uma cultura homogeneizante, dominadora e excludente, uma cultura heteronormativa, patriarcal e machista.

## **FORMAÇÃO DOCENTE EM UM ESPAÇO NÃO-ESCOLAR: O GRUPO DE ESTUDOS PREPARATÓRIO PARA O ENEM (GEPE)**

Edson Carlos Andrade de Jesus (UFRB-CFP/Tecelendo)  
Andreia Barbosa dos Santos (UFRB-CFP/Tecelendo)

**GT:** (04 Culturas Populares e Educação Não-formal)

**Palavras-Chave:** Educação Popular; Formação docente; Metodologia de ensino.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar movimentos de práxis pedagógica em uma experiência de ensino e extensão a partir da Educação Popular. Destacamos a relevância da práxis no processo educativo e fundamental na formação de professores. Trataremos de práxis a partir do Grupo de Estudos Preparatórios para o ENEM (GEPE). Esse, por sua vez, constitui uma das atividades do Programa de Extensão Tecelendo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP), inserido em Amargosa/BA. Cabe ressaltar que o Programa compõe o Núcleo Carolina Maria de Jesus/UFRB.

O Programa Tecelendo nasceu em 2008 enquanto projeto de extensão, com o passar dos anos ampliou suas ações e se tornou Programa. Atualmente sua centralidade diz respeito à Formação de Professores na perspectiva da Educação Popular. Esse processo acontece a partir de projetos voltados à 1) Formação Política de Jovens, Adultos e Idoso; 2) Alfabetização da Classe Trabalhadora; 3) Agroecologia e Economia Solidária.

Após a pandemia do COVID-19 aos poucos os trabalhos voltaram de forma presencial e em 2023 muitas atividades já estão reorganizadas dentro de um contexto ainda com muitos limites. Ao se deparar com a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 no ano de 2020, o Programa Tecelendo foi impedido de trabalhar presencialmente, assim o trabalho foi reorganizado de modo virtual. Assim, a partir de um grupo composto por graduandos voluntários, o GEPE retorna aos poucos suas atividades iniciando uma nova caminhada com jovens e adultos com ênfase em Língua Portuguesa e produção textual.

Trabalhar com uma forma de ensino que ultrapasse os padrões tradicionais presentes nas instituições escolares não é algo fácil. Somos conseqüências do ensino mecânico e bancário da educação. Concordamos com Freire (2021, p.80) quando ele diz que “uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora”. Para Brandão (1981), a educação acontece em todos os lugares, espaços e tempo. Ou seja, dentro de casa, no quintal de casa, em uma saída para caminhar na rua, pode estar sendo vivenciado o compartilha-

mento de saberes. Ela também “Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância.” (Brandão, 1981, p.10). A partir disso, tentamos dialogar com o conceito de práxis, muito importante para trabalhos em Educação Popular.

A práxis tem fundamental relevância, uma vez que dá ao educador formador e em formação, a incumbência de pensar sobre aquilo que se faz enquanto educador em trabalho de ensinagem. Ela parte das pessoas as quais permite aprender e ensinar, uma vez que nos coloca como alguém que esteja aprendendo a ser professor em um processo de ação-reflexão-ação.

Freire (2021) insiste em dizer que a reflexão crítica sobre a prática é tão necessária que esta deve se confundir com os conteúdos escolares que os professores pretendem abordar com seus educandos. Isto deve partir do esforço crítico-reflexivo do formador, demandando um novo olhar sobre as práticas pedagógicas, a fim de poder avançar na qualidade do seu trabalho enquanto professor. Para isto é fundamental a reflexão sobre a ação seja no âmbito individual quanto no coletivo.

Diante disso, a produção de conhecimentos alicerçada na práxis “trata-se, pois, de uma mudança cultural – relacionada à formação de professores neste caso – em que a pesquisa-ação coloca-se como uma pedagogia de quem está se educando” (Thiollent; Collette, 2014, p.215). Ao educador que entende a pesquisa como imprescindível de sua prática, está a demanda da compreensão de que deve se preocupar com os efeitos sonoros que podem causar nos espaços em que exerce a sua ação, o seu movimento de refletir-agir-refletir sobre as intenções, objetivos, avaliações e efeitos de sua prática nos ambientes formais e não-formais de educação.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 22. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1981. 116 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. <b>&gt; Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 36, n. 2, p. 207-216, 5 dez. 2014.

**EDUCAÇÃO POPULAR EM UM ESPAÇO NÃO-FORMAL: A FEIRA DE AGRICULTURA FAMILIAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA - PROSAS DO CAMPO**

Amanda Cristina Almeida de Jesus (Tecelendo)  
Claiane dos Santos Santana (UFRB-CFP/Tecelendo)  
Everson de Jesus Santos (UFRB-CFP/Tecelendo)

**GT:** (04 Culturas Populares e Educação Não-formal)

**Palavras-Chave:** Educação Popular; Espaço não-formal; Prosas do Campo

Este trabalho tem como objetivo apresentar e refletir sobre a experiência de Educadores Populares na Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária - Prosas do Campo que acontece todas as Sextas-Feiras na cidade de Amargosa - Bahia. A presente reflexão terá como ênfase contribuições da referida Feira na formação de Educadores Populares a partir das atividades culturais promovida nela.

A Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária - Prosas do Campo, surgiu no ano de 2016 com coletivos de agricultores familiares e educadores a partir da “COMUNIVERSIDADE”, junção da comunidade com a universidade. O principal objetivo foi o de promover espaços de problematização, reflexões e diálogos. Após a realização do evento, foi feito um momento de avaliação pelos coletivos e seus respectivos públicos, onde colocaram em pauta a necessidade de haver uma feira periódica que tivesse a mesma dinâmica da COMUNIVERSIDADE.

Desde então, vem acontecendo semanalmente a feira, com espaços de comercialização de produtos da Agricultura Familiar, atividades culturais e educativas. A feira se desenvolve a partir dos princípios da educação popular onde todos aprendem e ensinam em conjunto e todos os saberes importam. Os princípios da educação popular estão presentes nas diversas atividades do grupo ou seja, desde as reuniões, na montagem e desmontagem de toda a sua estrutura física, nos planejamentos mensais e nos encontros semanais de materialização da feira propriamente dita.

São diversos os desafios encontrados pelo grupo e a formação de educadores dialoga com esses, nesse sentido somos convidados a diversos aprendizados, dentre eles, trabalhar em coletivos, respeitando os saberes de cada um e suas diferentes experiências, sabendo que todas importam, contribuem e fortalecem como um todo. Outro desafio que podemos apontar é a auto

sustentabilidade para a realização dos trabalhos, para que não dependa de prefeitura sede outros meios políticos, o próprio grupo estar sempre disposto a se movimentar, pensar junto e achar formas de se manter passando por obstáculos que custe a permanência dele naquele espaço. Estar naquele espaço foi e sempre será um ato de resistência, pois, demarcar um espaço público no centro para nos representar enquanto classe trabalhadora, sendo mulheres e homens negros constituídos historicamente.

Nessa perspectiva, a *Prosas do Campo* contribui com a nossa formação enquanto educadores populares conscientes da nossa condição histórica e responsabilidade social. Ela faz com que nossa prática busque acolher novos integrantes para fazer parte do trabalho aprendendo e ensinando que o crescimento pessoal e formação como um indivíduo é também perpassada por perspectivas sociais.

#### **REFERÊNCIAS:**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 22. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987

## TECELENDO: VIVÊNCIAS DE EXTENSÃO EM UMA EDUCAÇÃO POPULAR

Evelin Gleice Fiuza Sacramento (UFRB-CFP/Tecelendo)

Raila Santana dos Santos (UFRB-CFP/Tecelendo)

**GT:** (04 Culturas Populares e Educação Não-formal)

**Palavras-Chave:** Educação Popular; Extensão; Transformadora;.

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre vivências de extensão através de relato de experiência de duas jovens universitárias que estão participando do Projeto de Extensão Tecelendo que é um programa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O objetivo central do Tecelendo é Articular comunidade com universidade e tem como perspectiva central Educação Popular. O Tecelendo surgiu no ano 2008 com proposta de alfabetização de jovens adultos e idosos a partir da tecelagem. Com o passar dos anos, em diálogos com as comunidades o Tecelendo se tornou um programa com linhas de ações específicas.

1. Formação inicial e continuada de educadores a partir da educação popular; 2. Trabalho com as juventudes urbano-periféricas e rurais; 3. Formação de base em organizações civis e Economia Solidária.

Dentre inúmeras experiências presenciadas durante as atividades, o que chama a atenção é como a educação popular rompe com os padrões do ensino tradicional e como a gente pode aprender com o outro, através da troca de conhecimentos, sem sentir que alguém está ali tentando ser superior a você, ou que o outro sabe mais e você sabe menos.

A educação popular é do povo, é feita para o povo. Há de forma incessante a luta por acesso ao conhecimento, seja ele passado de uma geração para outra, de grupos sociais ou de uma comunidade, bem como os científicos. Todos nós somos portadores de conhecimento e saberes. É isso que o Tecelendo ensinou nesses poucos meses de trabalho. Aprendemos a ser pessoas e profissionais melhores e quando passamos a ouvir o outro, e respeitar o saber do outro começamos a enxergar o mundo de outra forma. Ser um educador popular é preciso aprender a conhecer e respeitar o contexto histórico de cada pessoa que faz parte do trabalho, pois todos tem suas bagagens da vida.

Nessa perspectiva, pelo olhar da Extensão Popular, concebe-se que a Extensão (compreendida como comunicação com o mundo concreto e como trabalho social) precisa, necessari-

amente, ser o ponto de partida da ação universitária e, fundamentalmente, o elemento articulador do ensino e da pesquisa (CRUZ, 2010; CRUZ, 2011). Através disso podemos compreender a Extensão Popular como um trabalho social útil, desenvolvido por meio de um agir crítico pautado por um processo de construção participativa e compartilhada, com a intencionalidade de articular tanto o ensino como a pesquisa na mobilização de experiências, estudos e reflexões em contextos de adversidade, para a superação de problemas sociais, de maneira compromissada com a mudança e o enfrentamento à exclusão social e à desumanização. Seu desenvolvimento pressupõe, necessariamente, um radical objetivo de transformação das condições objetivas e subjetivas de dor, opressão, incômodo, injustiça e autoritarismo, estando assim direcionada sistematicamente para a promoção da emancipação social, humana e política, de maneira integrada com o cuidado com o outro e o respeito à alteridade e à diversidade. Tem um ponto de partida fundante: a realidade social e sua concretude, inclusive as formas conforme tal realidade é sentida e vivenciada por seus sujeitos.

O Tecelendo abre portas para uma nova visão de mundo, de lugar, de conhecimento e até mesmo para você aprender a se posicionar e se conhecer e a aprender a ser um profissional que não vai sair da universidade não só com um diploma, mais com uma bagagem de conhecimento que irá levar para vida.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 22.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.116.

Vivências de extensão em educação popular no Brasil, v.1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens / Organizadores: Pedro José Santos Carneiro Cruz, Ana Paula Maia Espíndola Rodrigues, Elina, Alice Alves de Lima Pereira, et.al.-- João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.314 p.:il.

## **Jornada Comunitária do MEB: ancestralidade na oralidade**

Elinete Pereira dos Santos  
Universidade Federal da Bahia - UFBA.  
Membro do grupo de estudos GRIÔ

### **GT 4: Culturas Populares e educação não formal**

**Palavras-Chave:** Cultura Popular. Jornada Comunitária do MEB. Oralidade.

#### **Resumo Expandido:**

Apresentaremos neste resumo a Jornada Comunitária do MEB<sup>1</sup>, instrumento pedagógico, utilizado pelo Movimento de Educação de Base<sup>2</sup> em sua prática de educação popular com o objetivo de trabalhar a formação política dos sujeitos sociais que participam de suas turmas de alfabetização. Vale ressaltar que a Jornada Comunitária é um instrumento pedagógico que está incluso no material didático do MEB. Após quatro lições do livro didático, o educador é orientado a elaborar uma Jornada comunitária com sua turma, o ideal é que a turma dialogue com a comunidade para refletir sobre os problemas enfrentados pelos moradores. Como a Jornada acontece? Primeiro o professor, durante as aulas, conversa com a turma sobre os fatos ocorridos na comunidade, e quando perceber que algo está incomodando, o educador é orientado a provocar os participantes com questões tais como: o que podemos fazer para ajudar neste assunto? Desse modo, a jornada vai sendo construída, um pouquinho de cada vez em um momento da aula. Após ouvir as várias sugestões da turma o professor é orientado a fazer outra indagação. Qual das propostas sugeridas vocês acham que podemos fazer? E assim, eles começam a organizar a jornada de forma espontânea. Observamos que a Jornada Comunitária do MEB requer tempo de vivência, participação e troca de experiência do sujeito com a comunidade, como instrumento pedagógico de formação para a cidadania, na qual o sujeito se forma, e forma-se com a comunidade, que também é formadora. Alencar (2010) destaca que não é simples definir o conceito de participação,

---

1 Para ampliar o conhecimento sobre a Jornada Comunitária do MEB indicamos a leitura da dissertação de Elinete Pereira dos Santos "Movimento de Educação de Base (MEB): contribuições com a formação política dos sujeitos sociais". Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/05/ELINETE-PEREIRA-DOS-SANTOS.pdf>

2 O MEB é um organismo da Igreja Católica, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que surgiu no ano de 1961, e, desde então, atuou de modo significativo junto às comunidades urbanas e rurais das classes populares através dos programas de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) e no processo de organização comunitária em várias regiões do país (SANTOS, 2020, p.17).

visto que este se concretiza através da prática social, portanto sofrerá alterações de acordo com as transformações culturais e ideológicas da sociedade. O conceito de participação é um reflexo da prática social que está ligado ao contexto e terá significados distintos. Mendonça (1987), por sua vez, aponta que, nesse conceito, existe uma multiplicidade de definições que revelam a diversidade de enfoques e objetivos atribuídos a ele, uma vez que várias ciências, como Psicologia, Sociologia, Ciência Política, Direito, Administração, se valem deste conceito. Toda Jornada, independentemente da quantidade de horas, corresponde a um tempo de experiência, seja ela intelectual, cultural ou social, mas sempre uma experiência. No entanto, é preciso esclarecer o que diferencia a Jornada Comunitária do MEB das demais. A Jornada do MEB possui em seus princípios fundantes a prática e a oralidade, são os educandos e educadores, na sala de aula, que assumem ações práticas para o funcionamento e realização da Jornada sem terceirizar essa experiência o que nos remete a percepção de que os aspectos da cultura popular são fortalecidos e valorizados. Sendo assim, podemos afirmar que a Jornada comunitária do MEB traz em seu fazer pedagógico elementos da cultura popular, como por exemplo, reunião do grupo, roda de conversa, democratização da fala, trabalho em grupo/mutirão, estreitamento dos vínculos sociais e afetivos, socialização e interação, fortalecimento da identidade. Sentar em círculo, ouvir e falar é uma prática dos povos tradicionais que utilizou e utiliza a oralidade como meio de perpetuar seus conhecimentos de uma geração a outra, “[...] a voz é querer dizer e vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença; ela modula os influxos cósmicos que nos atravessam e capta seus sinais [...]” (ZUMTHOR, 2010, p.9), esse costume de contar história, sentar em círculo, encarar seu semelhante vem se perdendo dentro da dinâmica da sociedade capitalista que nos segrega e individualiza. Para os povos africanos, a oralidade possui além de um valor moral o do sagrado que ajuda a desenhar um tipo de indivíduo particular “[...] a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribui para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 169). O declínio da arte de contar histórias e trocar experiências fragiliza a integração social de grupos de tradição oral – tais como povos indígenas, africanos e afrodescendentes, ou seja, a comunidade brasileira, constituída por um povo miscigenado. Para o autor, a fala, dentro da tradição oral, “é o conhecimento total [...], é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 169). Na Jornada, a fala é ligada ao comportamento humano, as vivências e torna-se algo concreto, intrínseca à vida da comunidade. Ao falar sobre seus problemas e dificuldades eles vão compreendendo seu ambiente social, curando suas dores, reconhecendo as alegrias e constrói identidade. Neste sentido, o instrumento pedagógico Jornada Comunitária do MEB, ao privilegiar a fala, cultura popular dos povos tradicionais, opta por uma postura inversa à cultura escolar eurocêntrica que é centrada na sistematização escrita do conhecimento, o que marca a presença de elementos da cultura popular neste instrumento pois, “o essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam a ‘cultura popular’ em uma tensão contínua (de relacionamento, influência

e antagonismo) com a cultura dominante [...]” (HALL, 2009, p.241).

### **Referências:**

ALENCAR, Helenira Fonseca de. **Participação social e estima de lugar:** Caminhos traçados por jovens estudantes moradores de bairros da regional III da cidade de Fortaleza pelos mapas afetivos. 2010. 227 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza– CE, 2010.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Humanitas, 2009.

HAMPATÉ BÂ, A. **A tradição viva.** In: KI-ZERBO, J. (Coord.). História geral da África. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. v. 1. p. 167-212. Disponível em < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod\\_forum/intro/hampate\\_ba\\_tradicao%20viva.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod_forum/intro/hampate_ba_tradicao%20viva.pdf) > Acesso 09 set. 2023.

MENDONÇA, Luís Carvalho de. **Participação na Organização: uma introdução aos seus fundamentos, conceitos e formas.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZUNTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Trad. Jerusa Pires, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte; Ed. UFMG, 2010.

**CEM MIL TAMBORES E AS VOZES DO ALÉM: encruzilhadas formativas em espaços não formais**

**Quecia Silva Damascena (UFBA)**

**Raquel Rocha Nunes (UFBA)**

**Tairine Cristina Santana de Souza-Kageran (UFBA)**

**GT: 04 – Culturas Populares e Educação Não Formal**

**Palavras-Chave - Espaço museológico - Candomblés - Festejos**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência:**

Este trabalho busca estabelecer cruzos entre as culturas populares e a educação não formal a partir dos estudos decoloniais, trazendo para a circularidade a experiência no Museu Afro- Brasileiro (MAFRO/UFBA), no Terreiro de Candomblé e no Festejo do Tambor Mineiro. Assim, propomos um diálogo entre as práticas cotidianas de educação nos espaços não formais atravessadas pelos afetos formativos que no encontro com as exposições do MAFRO abrem caminhos para pensar processos outros de educação, assim como pensarmos o espaço de terreiro em sua potência cultural e educativa que se tecem por outras lógicas, bem como a ocupação territorial da festa popular. As aprendizagens categorizadas no processo de escolarização tendem pelo silenciamento pedagógico de culturas e corpos que não se inserem na hegemonia das experiências creíveis como cultura. Para tanto, nos lançamos à compreensão de que o “terreiro, a roda, a esquina, o barracão e todo e qualquer tempo/espaço em que o saber é praticado em forma de ritual está a se configurar como um contexto educativo de formações múltiplas. Contextos firmados por educações próprias, inscritas na cultura e nos modos de sociabilidades” (Simas e Rufino, 2018, p.45). Metodologicamente, utilizamos da revisão bibliográfica a partir das pesquisas de mestrado de Damascena (2021), de Souza-Kageran (2021) e Nunes (2020) que trazemos marcadores de corpo, cultura, educação decolonial que se apresentam nos contextos pesquisados. No cenário museológico, a dinâmica de mediação se propaga nos afetos construídos a cada peça do acervo, a cada memória construída nesses encontros de ancestralidade, a cada narrativa fortalecida, pois o MAFRO (UFBA) se configura como um lugar de reconexão com valores culturais, afetos, referenciais simbólicos, corporeidades e identidades africanas. Nesse percurso de inúmeras travessias e possibilidades, que compreendem nossas encruzilhadas formativas, configura-se como ponte educativa, território fértil de ruptura, insurgir pela ressignificação da educação, na luta por

uma educação antirracista. A educação enquanto mecanismo com potencial transformador das realidades não deve ser limitada a percepção dos espaços escolares formais, é crucial salientar que educação escolar é um direito, mas transpor seus muros e reconhecer os processos formativos múltiplos redireciona lógicas hegemônicas e unilaterais para encruzilhadas pedagógicas reais e experienciadas a partir, com e para o povo. A diáspora africana com todos os marcadores de opressão, genocídio e silenciamento trouxe também importantes contribuições na formação das identidades políticas e culturais do país, sendo assim, o candomblé é sem dúvida a reconstrução necessária de uma África simbólica (Evaristo, 2012). Integrado por vários grupos étnicos e saberes múltiplos, os candomblés - o plural demarca sua diversidade -, garante aprendizagens corporais, atemporais, nos saberes cotidianos passados através da cultura oral, da mais velha para a mais nova, seja pelo veios das propriedades do mato, vulgo ervas medicinais, do respeito e culto aos elementos da natureza e cosmopercepção dos corpos enquanto agentes de preservação material e simbólica das memórias além do Atlântico. A complexidade dos candomblés revela uma filosofia de terreiro que conecta passado, presente e futuro em confluências, rupturas e simultaneidades nas relações corporais o que pretende-se resgatar, preservar e afirmar nas histórias, das memórias, dos ritmos, da mitologia, dos sons, das danças, da ancestralidade e intelectualidade . desse modo, desautorizar lógicas hegemônicas em prol de nossa tradição viva. Trazer para a circularidade também o Festejo do Tambor Mineiro, festa que acontece no mês de agosto nas ruas de Belo Horizonte e celebra o ciclo anual do Rosário de Maria com as guardas de congo e moçambique dos Reinados de Nossa Senhora do Rosário de Minas Gerais, como caminho para pensarmos as festividades populares. Compreendemos que a partir da prática festiva, o ser e fazer festa, se tecem modos de ensinagens e aprendizagens no processo de preparação e também com a culminância do dia festivo que nos apontam para uma educação a partir da vivência e experiência da manifestação cultural, com o corpo em movimento. Os pés vibram e ecoam o som das gungas ao tocarem no chão, as caixas marcam o tempo ancestral e as corporalidades dançam, brincam, rezam e fazem festa, entre os mais velhos e mais novos, e de forma amalgamada somos lançadas a pensar a festa como tempo/espaço educativo, de lazer e sociabilidades diversas. Nesse sentido, firmamos a urgência e insurgência poética/política de alargarmos nossa percepção para a pluralidade dos corpos que ocupam territórios educativos que se assentam em outras gramáticas. Para tanto, nos lançamos nas encruzilhadas formativas arriando um ebó decolonial e assim, abrir caminhos para a educação que se atravesse pela cultura popular e suas sabenças.

## REFERÊNCIAS

DAMASCENA, Quécia Silva. **Educação decolonial, corpos e memórias no tempo presente: encruzilhadas formativas no Museu Afro Brasileiro-UFBA**. 2021.

EVARISTO, Maria Luiza Igino. O útero pulsante no candomblé: a construção da “**afroreligiosidade**” brasileira. **Sacrilegens**, v. 9, n. 1, 2012.

NUNES, Raquel Rocha et al. **Lazer, resistência e cultura no contexto urbano**: dos tambores e ritmos africanos ao Festejo do Tambor Mineiro. 2020.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Mórula editorial, 2019.

SOUZA-KAGERAN, Tairine Cristina Santana de. **Corpos, memórias e saberes inscritos na educação nos Terreiros de Candomblé da Bahia no tempo presente** / Tairine Cristina Santana de Souza. 2021.

**EDUCAÇÃO DECOLONIAL: PRÁTICAS DA CONSCIÊNCIA NEGRA NA  
METODOLOGIA MULTIMODAL DO ORÍ AIÊ, LEITUROTECA.**

**FABRICIA SANTOS DE JESUS.**  
**Universidade do Estado da Bahia/Grupo de Pesquisa**  
**Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social.**  
**CÉSAR COSTA VITÓRINO**

**GT: 04- Culturas Populares e Educação Não-formal**

**Palavras-Chave: Multimodalidade, raça, educação**

**Introdução:** O Orí Aiê, Leituroteca, é um movimento Sankofa, que utiliza a literatura escurecida e interseccionalizada, como tecnologia de autoconhecimento, criticidade e cuidado. O **Orí Aiê** é um espaço acolhedor, que estimula novas leituras de si e do mundo. Neste sentido, e compreendendo a estrutura social que perpassa a dinâmica do público destino, juventude negra suburbana da comunidade do Alto do Cabrito e adjacência, local onde o Orí Aiê está sediado, o projeto considera imprescindível, e faz diálogo com as diversas linguagens artísticas (poesia, música, artes visuais, etc.) bem como, interdisciplinaridade de saberes para aproximação, fortalecimento de vínculos, e assim, resgate e/ou construção de senso de pertença que irá facilitar o contato entre a comunidade, e a produção de um novo saber. No âmbito de suas ações acolhe o Projeto Oguntec, do Instituto Cultural Steve Biko, o qual realiza aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio.

**OBJETIVO:** Relatar a realização de atividade: Falando minha língua: Teorizando a canção para compreender de colonialidade, como grupo de alunos integrantes do Projeto Oguntec, polo Orí Aiê Leituroteca, do Instituto Cultural Steve Biko, visando analisar a metodologia multimodal como instrumento prático para Consciência Negra e facilitador de aprendizado.

**Descrição da Atividade:** Divididos em dois grupos (grupo 1 e grupo 2), cada grupo com quatro componentes, a atividade foi realizada de forma dinâmica a partir da proposta de leitura e discussão da temática decolonialidade suleadas pelo texto: Educação colonial: compreendendo a monocultura do saber na produção do desinteresse do jovem negro pela escola de Fabricia de Jesus e audição da música Ismália de Emicida. Seguidamente cada grupo após leitura e escuta da música, apresentou de forma dialogada as considerações construídas em seus núcleos.

**Resultados:** Diante a experiência de saberes encruzilhados pelo oral e escrito, foi possível des-

cortinar situações de violências ocorridas no cotidiano para população negra, e suas relações com a colonialidade, bem como possibilidades pelas quais a temática pode ser cobrada no Exame Nacional do Ensino médio. A atividade produziu troca significativa, desencadeando uma reflexão acerca do processo de racialização. Seguidamente o grupo apresentou conteúdo escrito a cerca da experiência vivida, onde expuseram como construíram pontes entre a letra da música aos conceitos encontrados. O trechos da música “Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei, o abutre quer te ver drogado, pra dizer: Ó, num falei?” Foi analisado pelo grupo 1, como ponto que refere-se, como a escravização reproduz ainda hoje, mecanismo que buscam limitar a ascensão do negro/a, materializando segundo o grupo a ideia de monocultura do saber. Já o trecho “Primeiro, sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles. Nega o Deus deles, ofende, separa eles. Se algum sonho ousa correr, cê para ele. E manda eles debater com a bala de vara eles, mano”. Trouxe verbalizações sobre violência policial e falta de acessos a cidadania, de acordo ao grupo 2, associando as considerações enquanto produto do processo de colonização e classificação de pessoas. Tecendo caminhos outros de construção de saberes, a atividade possibilitou melhor envolvimento dos participantes, facilitando a assimilação de conceitos a partir de significados funcionais acerca de racialização, monocultura, racismo e cidadania. Assim, foi possível também realizar problematizações sobre papéis sociais e construção subjetiva (autoestima), de intelectualidade negra. Ambientes não escrito de saberes (dança, capoeira, oralidade, cerimônias) e a condição de memória ancestral em diáspora. E em perspectiva decolonial, estimular o letramento racial, permitindo liberdade corporal para produzir e socializar conhecimentos.

**PROGRAMA DE EXTENSÃO TECELENDO E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES: PERCEPÇÕES DE DOIS MESTRES POPULARES**

Daniele dos Santos Batista (UFRB-CFP / Tecelendo)  
Risya Gomes da Luz (UFRB-CFP / Tecelendo)  
Maria Euracia Barreto de Andrade (UFRB-CFP / Tecelendo)

**GT 04: CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL****Palavras-chave: Educação popular, Ambiente não-formal, Tecelendo.**

O presente estudo é oriundo de inquietações despertadas no componente curricular Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Centro de Formação de Professores (CFP). Apresentando como delimitação espacial a cidade de Amargosa-BA, por sediar o Programa de Extensão Tecelendo – UFRB-CFP, o qual é estruturado nos pilares da alfabetização na perspectiva da Educação Popular (EP), na formação de professores a partir da EP e na economia solidária. O Tecelendo nasce em 2008, com o projeto de alfabetização de jovens, adultos e idosos por meio da tecelagem, desde então vem ampliando e aprofundando suas raízes na comunidade amargosense em diálogo com os seus sujeitos; dessa forma, o Programa é um movimento de luta da comunidade popular. Nesse sentido, objetivamos compreender em que medida o Programa de extensão Tecelendo, enquanto instituição não-formal contribui para formação de educadores populares.

Dessa maneira, conforme Brandão (2007), compreendemos a educação como um ato inerente à humanidade, pois é natural do sujeito educar-se em convívio com os pares, imergindo nos preceitos da sociedade em que está inserido. Em face dessas reflexões, configura-se como o processo contínuo de ensino-aprendizagem, em razão do constante movimento de partilha de saberes, resultando na formulação e reformulação de representações sociais que envolvem a comunidade. Diante disso, entendemos que o termo que abrange as incalculáveis maneiras de educar os sujeitos, em diversos grupos sociais que compõem a humanidade, são as educações, compreendida de forma assim pluralizada.

Sendo assim, este estudo caracteriza-se de cunho qualitativo, pois “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2002, p.22). Visto que, propõe realizar uma análise da realidade a partir de determinada amostragem, a qual contém o universo de representações envolvidas

de valores e crenças que conduzem as ações dos sujeitos (MINAYO, 2002). Dessa forma, para a concretização da pesquisa, dispomos como dispositivo de produção de dados a entrevista semi-estruturada, por possibilitar a identificação dos discursos evocados pelos mestres populares; por fim, optamos pela análise de conteúdo por valorizar a compreensão dos significados dos discursos enunciados pelos sujeitos participantes (MINAYO, 2002; BARDIN, 2011).

A partir dos discursos evocados, compreendemos o Tecelendo como uma comunidade construída por diversas pessoas de lugares distintos, mas que compartilham a origem de serda classe trabalhadora – homens e mulheres do campo e da cidade – que juntos coordenam o programa de extensão, vivenciando em um ambiente não-formal os princípios e a filosofia de vida da educação popular, englobando toda a existência do sujeito – suas palavras e ações. Por esse motivo, o Tecelendo não se restringe aos muros de uma casa; ele está presente em cada voluntário que nutre-se da sua filosofia, contribuindo significativamente na vida dessas pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, por não existir uma relação de poder entre professor e aluno, pois ambos aprendem entre si na partilha de conhecimentos. Sendo assim, um ambiente politizador, porque na partilha de saberes formam educadores populares com o desejo de modificar as atuais estruturas sociais em benefício do povo.

Em suma, consideramos que a educação em ambiente não formal na perspectiva da educação popular tem como foco a participação ativa, ética e crítica do sujeito, visando a transformação da realidade social e do exercício pleno da sua cidadania. Vislumbra, então, a concepção de uma educação libertadora e humanista (FREIRE, 2005), em que o ato do homem seja de conscientização e de ação para a transformação da sociedade, tendo como foco a educação popular como instrumento de mudança social (BRANDÃO, 2006), na qual o povo se organiza com o povo em busca de melhores condições de vida.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70.ed. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. 49. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

**AS OFICINAS DE GRIÔ: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA QUE HISTÓRIAS  
NEGRAS SEJAM CONHECIDAS**

**Maria José da Silva Vaz (FFP/UERJ- COLEI)**  
**Josiana da Silva Gouveia Costa 2/3 (FFP/ UERJ - COLEI)**  
**Heloisa Josiele Santos Carreiro 3/3 (FFP/ UERJ - COLEI)**

**GT: (04) CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

**Palavras-Chave: Histórias Negras; Literatura; Oficinas de Griô**

**Relato de Experiência:**

Eu saudava o mundo com aceno e o mundo me amputava o entusiasmo. Estavam pedindo que eu me confinasse, que eu me encolhesse. [...] Já que era impossível que eu me desprendesse de um complexo inato, decidi me afirmar como NEGRO [*Noir*]. Já que o outro hesitava em me reconhecer, só restava uma solução: fazer com que me conhecessem (Fanon, 2020, p.130)

O Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI) da FFP/ UERJ (Faculdade de Formação de Professores da Universidade do estado do Rio de Janeiro), promoveu no mês de junho um bloco de oficinas de formação de leitores para as Secretarias de Educação de São Gonçalo e Niterói, no estado do Rio de Janeiro. As secretarias pediram que nosso Coletivo, preparasse para seus profissionais de Educação Infantil, oficinas práticas sobre o trabalho com a literatura em sala de aula. Como entendemos com Antonio Candido, que a literatura deve fazer parte daquilo que estruturam os direitos humanos. E que ela não se restringe ao contato com o material escrito, mas que se alarga em diferentes “níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadernos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco” (Candido, 2011, p. 176). O que acabamos de encontrar nesse estudo teórico e que nos mostram muitas outras pesquisas, que nos ajudam compreender, que nem sempre a literatura nasce pelas letras. Ela está presente na oralidade e algumas vezes nasce primeiro nela, para depois habitar as letras de uma língua. Estruturamos nossa proposta chamando atenção dos professores para as dimensões da oralidade e da escrita, por meio da garantia de atividades pedagógicas de mediação de leitura e contação de histórias. Trabalhamos nas oficinas o quanto a garantia dessas duas ações: a leitu-

ra e a contação contribuem com o desenvolvimento infantil. Para fazer esse trabalho formativo tomamos a decisão inspiradas em Fanon (2020) por fazer histórias negras serem conhecidas, para isso decidimos pela mobilização de uma “Roda de Griô”, então, movimentamos no encontro apenas textos antirracistas. O primeiro trabalho feito pela coordenação do Coletivo foi cuidar da formação dos bolsistas que estariam envolvidos com a proposta. Explicando e/ou contextualizando o conceito de “griô”, para que eles se apropriassem e conseguissem, no momento das oficinas, compartilharem com os professores o significado e assim trabalharem os textos que seriam lidos e contados. Nos reunimos de forma híbrida, para “explorarmos textos e ensaiarmos dimensões interpretativas de voz e expressão corporal”. A fim de que as nossas leituras e contações estivessem afinadas e assim poderemos, propiciar aos professores das redes momentos de interações com a cultura dos Griôs, em uma atmosfera que envolveu muito cuidado estético, no modo de apresentação de poemas, contos, causos, lendas e textos literários. Assim, o segundo trabalho da coordenação esteve relacionado ao planejamento da atividade de mediação de leitura e contação de histórias: a modulação vocal; a ajuda no cuidado com as pequenas pausas interativas da leitura, momento em que mediador e ouvintes se olham, antes do primeiro retornar ao texto. Este planejamento, trata-se de uma interação que se dá por segundos, mas acreditamos que oferecemos aos ouvintes um olhar de acolhimento e interação que vai ocorrendo durante a leitura; a interpretação gestual; o deslocamento corporal no espaço. E, por fim, o planejamento e a negociação da estética de disposição dos livros que usamos durante a oficina, além de tantas outras obras que estiveram na “roda de griô” de autores e autora negros, falando de questões ancestrais, dos universos fantásticos e da vida cotidiana, não apenas envolvendo personagens negros, mas tramadas pelas leituras de mundo e pelas experiências desses escritores. No espaço físico designado para as oficinas, buscamos “construir” um lugar de acolhimento que remetesse a uma “Roda de Griô”, para nos ajudar nessa construção, levamos uma caixa de som, que reproduzia o som do fogo. No centro do espaço, arrumamos uma fogueira com papéis, que era o nosso simulacro do fogo ancestral, onde convidamos, os profissionais que ali estavam, para interagir com o “fogo sagrado”. Disponibilizamos, títulos da literatura negra, brasileira e internacional, de modo que os participantes, conseguissem manusear os livros que ali estavam expostos. No início da conversa, os professores ficaram apreensivos, pois estavam em um lugar diferente, mas depois se soltaram e interagiram com as obras. Muitos estavam tendo contato com os livros que ali se encontravam pela primeira vez, acreditamos que isso ainda aconteça, pois, infelizmente em nosso país a literatura negra ainda é muito cara. Além de explorar o material disponível no espaço, os docentes apreciaram *performances* interpretativas de leitura, contação de histórias e recitação de poesias dinamizadas por bolsistas do COLEI e coordenação. Criamos um contexto formativo que versava sobre o cuidado que educadores devem ter no planejamento das atividades de interação literária, com vistas à qualificação do trabalho pedagógico e das experiências que oferecemos às crianças. Especialmente, garantindo a interação com histórias que falam de nossa ancestralidade e do povo negro, afinal, como Fanon (2020) nos entendemos como parte

do povo negro e queremos que nossas histórias sejam(re)conhecidas.

## **REFERÊNCIAS:**

CANDIDO, A. **O direito a literatura**. In: CANDIDO, A. Vários escritos. São Paulo: Ouro Sobre o Azul, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

## Oficinas pedagógicas e ações do Projeto Vila Feliz: arte-educação decolonial

*Marcelo Silva Saback Santos<sup>1</sup> – Projeto socioeducativo Vila Feliz*  
*Camila kauana factum de Aguiar dos anjos<sup>2</sup> - Projeto socioeducativo Vila Feliz*

### GT: 04 - CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

**Palavras-Chave (máx 3):** cultura musical de matriz africana; pedagogia social; saberes ancestrais

### Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):

Surgido a partir de uma “intuição” de um componente do Grupo Me Abraça<sup>3</sup>, o *Projeto Socioeducativo Vila Feliz* é uma associação sem fins lucrativos que constrói e efetiva uma série de ações nas áreas: educacional; pedagógica; cultural e do serviço social, em dois grandes ambientes (o físico e o virtual), com base na pedagogia decolonial.

O nosso projeto tem como objetivos oferecer uma série de ações socioeducativas que possam ser realizadas presencialmente em espaço físico (concebido de acordo com nossas concepções pedagógicas) e em espaço virtual; Proporcionar ao público momentos socioeducativos livre de opressões, desconexões, desidentidades, desprazeres e cerceamentos; Promover ações, gratuitas em sua maioria, que possibilitem aos participantes desenvolvimento integral, vivências integrativas, experiências de ensino-aprendizagem e auto formação; produzir e fomentar práticas pedagógicas antirracistas; Atuar de maneira humana, consciente, construtiva, educativa, proativa e inovadora para ajudar na construção de uma sociedade mais integrada às necessidades do amor, da alegria, da fraternidade, da compaixão, da espiritualização, da superação, da fauna, da flora, da ressignificação de atitudes, da construção de uma ética promotora de humanidade dentre outras construções no campo das virtudes.

Realizamos ações sócio-pedagógicas em nosso canal do youtube ([www.youtube.com/vilafeliz](http://www.youtube.com/vilafeliz)), onde mensalmente ofertamos vídeos que falam sobre diversas questões no campo da edu-

---

1 Músico e pedagogo, mestre em Educação musical Ufba – coordenador do Projeto Vila Feliz

2 Musicista e assistente social do Projeto Vila Feliz

3 O grupo Me Abraça é um grupo formado por pessoas que se interessam em desenvolvimento espiritual através do estudo do existir humano e de ações sociais. Tendo como base os postulados espíritas, o grupo foi formado em 2002 e atualmente se reúne para estudar, realizar práticas integrativas que apurem nosso desenvolvimento psico-físico-sócio-espiritual e ações sociais pontuais.

cação, da pedagogia decolonial, da pedagogia musical, sobre desenvolvimento humano, espiritualidade, formação inicial e continuada, palestras, eventos pedagógicos e toda uma gama de vídeos que possam abordar assuntos de forma crítica e, de preferência, numa perspectiva antirracista. Presencialmente realizamos 5 oficinas pedagógicas (com duração de 3 meses cada), sendo: oficina de leitura e escrita; oficina de raciocínio lógico; oficina de pensamento computacional; oficina de música de matriz africana e oficina de inglês. Aliada às atividades presenciais também realizamos a ação *Venha Curtir o Saber* onde, em parceria com outras instituições, levamos a oficina de música de matriz africana para outras comunidades diferentes da nossa. Todas essas atividades são oferecidas gratuitamente.

Vale ressaltar que primamos por oferecer uma qualidade técnica e material aos participantes do projeto, semelhante a que é acessada pelas crianças de classe social mais favorecida, ou seja, as crianças assistidas, da periferia da Baixa de Quintas (e adjacências) acessa material e conteúdos ofertados à crianças de classe mais abastadas, como por exemplo a oficina de pensamento computacional onde elas aprendem programação de computadores desde cedo.

Ademais realizamos entrega de cesta básica para os participantes do projeto e atendimento social para seus familiares.

Como nosso trabalho procura colaborar na construção de uma sociedade mais sensível à arte e menos racista, essas ações tem trazido um enorme aprendizado para os colaboradores do projeto através do estudo e planejamento pedagógico de ações educacionais contra hegemônicas, que caminham na contra mão do colonialismo e a experimentação de vivências únicas. A produção de material audiovisual, didático-reflexivo, para o público das redes sociais também tem se mostrado de grande valor para a formação continuada de quem se interessa pelos assuntos. O atendimento social tem, além do serviço prestado, ajudado às famílias dos assistidos pelo projeto a encontrarem um momento de ampara e conhecimento que, relatam, nunca tiveram oportunidade de ter.

Atualmente estamos buscando recursos para ampliar nossas ações.



**COLETIVO CINEARTE, PRESENTE!: EDUCAÇÃO POPULAR E CINEMA EM  
CONFLUÊNCIA NO ENFRENTAMENTO AO PENSAMENTO E A EDUCAÇÃO  
COLONIAL**

**Clara Lua Oliveira Sena (PPGEDU UFBA)**

**GT: Culturas Populares e Educação Não Formal**

**Palavras-Chave (máx. 3): Educação Popular; Cinema; Coletivo**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas)::**

O presente trabalho tem como intuito resumir a minha dissertação de mestrado que está em andamento. Dessa maneira optei por realizar um relato de experiência da parte prática da minha pesquisa com título homônimo a este relato. Esta experiência de educação popular nasce quando eu ainda na graduação era bolsista do PIBIC pelo Grupo de Pesquisa Griô. Em 2018 através do PIBIC chego no território do Alto das Pombas, mais especificamente na casa da GRUMAP (Grupo de Mulheres do Alto das Pombas) para desenvolver coletivamente um trabalho que relaciona cinema e educação popular com os jovens da comunidade.

O Cine Arte existe desde o final de 2018, nesta época funcionava com o caráter de oficinas que mesclavam cinema e artes visuais. Nossos rituais pedagógicos mobilizavam os alunos a pensarem e fazerem arte. Primeiro assistíamos um filme, na sequência discutíamos o filme, produzíamos algum material artístico e por fim avaliávamos aquele ciclo pedagógico. Nesta época, além de mim e dos adolescentes, o CineArte era composto por Rita Santa Rita Pereira, educadora e matriarca da GRUMAP e por Pedro Colleto que além de colega do grupo de pesquisa Griô, me acompanhava nesta trajetória de educação popular. Em 2022 recebemos Aila Cristina no CineArte também educadora da GRUMAP para colaborar com as oficinas a fim de fortalecer o processo de leitura e escrita. Continuamos com os nossos rituais pedagógicos e acrescentamos também aos nossos encontros produções literárias. Em 2023, Pedro se afasta do CineArte e Rita Santa Rita assume outras frentes de atuação na GRUMAP, também se afastando das oficinas de perto, mas sempre participando mesmo que indiretamente. É quando também chega Luciana Silveira, também educadora da GRUMAP para constituir este coletivo. Assim, eu, Aila e Luciana estamos conduzindo esta experiência pedagógica popular a partir de novas reflexões e práticas. Uma dessas reflexões cruciais trazidas por este novo coletivo de educadoras para o CineArte foi deslocar o sentido de oficina para

o sentido de coletivo. Trazer o sentido de coletivo para um grupo dentro de uma sociedade marcada profundamente pelos traços coloniais da branquitude capitalista que prega um sistema social extremamente individualista e competitivo nos permite trabalhar a partir de uma outra lógica. Coletivarmos é como estarmos aquilombados, é uma busca de sobrevivência e enfrentamento ao que nos é imposto com tanta perversidade no nosso cotidiano. Constituir um coletivo é constituir a si também, pois ali você é permitido a se colocar de maneira livre ao mesmo tempo que se coloca para escutar o que o outro está propondo, “se você vive uma experiência de comunidade, a ideia de pessoa é fortemente constituída, como personalidade mesmo, com perspectivas próprias, interagindo com outros iguais” (KRENAK, 1999). À vista disso, compreendermo-nos todos e todas, juventude e educadoras como coletivo é compreender a nossa responsabilidade coletiva com a existência dessa experiência pedagógica, que é também uma experiência social, é um movimento de “reação contra essa negação da nossa existência, contra a negação dos nossos direitos históricos e de nossa possibilidade de inventar outros jeitos de ser” (KRENAK, 1999). Com o fortalecimento do CineArte enquanto coletivo e esta nova tríade de educadoras pensando e formulando a pedagogia do CineArte, as oficinas se tornaram então uma das ações deste grupo. Entretanto, agora atuamos em novos eixos como prática de educação, mobilizando a formação ética, estética, política e também profissional desses adolescentes no audiovisual. Nos distanciamos neste momento das artes visuais e nos aproximamos do cinema ainda mais, fortalecendo esta arte em suas inúmeras possibilidades. Somos então um coletivo de cinema formado pela juventude negra periférica do Alto das Pombas que desenvolve diversas ações, inclusive oficinas, tanto para nós enquanto grupo quanto para a comunidade. Por fim, um terceiro agente fundamental nesta experiência, como dito anteriormente, é o Grupo de Pesquisa Griô que me abriu os caminhos para chegar no Alto das Pombas e a partir daí desenvolver todo o trabalho que estamos realizando. O grupo Griô é um grupo de ensino, pesquisa e extensão ligado à Faculdade de Educação da UFBA. O grupo nasceu em 2010 com o objetivo de aprofundar, fomentar e incentivar espaços dentro da universidade para projetos que abarcasse temáticas e cosmovisões de mundo ainda menosprezadas na universo acadêmico.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

KRENAK, Ailton. A potência do sujeito coletivo. 1999. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/06/02/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/> Combate Racismo Ambiental. Acesso em: 23 set. 2023.

## **ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Lucilene Silva de Jesus (UFRB- CFP/ Tecelendo)  
Tainara de Oliveira Silva ( UFRB-CFP/ Tecelendo)

**GT:** (04 culturas populares e educação não formal)

**Palavras-Chave:** Alfabetização. Educação não formal

O presente trabalho, tem como objetivo relatar a experiência adquirida como educadora popular na alfabetização de jovens e adultos realizada no projeto de extensão Tecelendo, vinculado a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, no Centro de Formação de Professores- CFP. Dito isto, a alfabetização tem como objetivo auxiliar os jovens e adultos no processo de alfabetização tendo em vista que os mesmos tiveram esse acesso negado, assim como, experienciar as oportunidades que a Universidade possibilita através dos projetos de extensão somando no processo de aprendizado e na prática docente.

Isso posto, ao compreender que ninguém foge da educação e que a mesma acontece a todo instante e em todos os lugares, sempre estamos aprendendo coisas novas na alfabetização, saberes esses que perpassam o ato de ler e escrever e que precisam ser valorizados e difundidos, tendo em vista que estão sendo esquecidos pelas novas gerações. Assim pensando em uma prática de valorização dos saberes populares, conduzindo o processo de alfabetização a partir de suas vivências. Para Freire (2022, p.47), “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Destarte, quando falamos de alfabetização de adultos refletimos as palavras de Freire, compreendendo as pessoas enquanto agentes culturais e que são construtores de seu próprio conhecimento, logo não é permitido desvalorizar estes saberes, mas sim, utilizar de dos para conduzir o seu processo de aprendizado, levando em consideração que ao ensinar a partir de suas vivências o significado para os mesmos será maior.

Segundo Brandão (2002, p.09) “Tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum *tipo de saber*, existe também como algum *modo de ensinar*”. Partindo desse pressuposto, sempre nos nossos encontros buscamos valorizar esses saberes deixando claro sempre que elas têm muito que ensinar e nós muito que aprender, percebendo assim o prazer em falar dos seus conhecimentos e de suas experiências de vida.

Em suma, a cada dia nos encontros da alfabetização é um aprendizado novo, saber do empenho e esforço de cada alfabetizanda para o comparecimento das atividades, ouvir os seu relatos no que tange a sua felicidade em estar nesse espaço, que sua vida mudou depois que começou a participar da alfabetização é gratificante. Demonstra que estamos no caminho certo, mesmo ainda no processo de formação da docência sabemos que estamos fazendo a diferença na vida do outro, assim fazendo lembrar de familiares que também tiveram esse acesso negado e que não estão tendo esta oportunidade.

## **REFERÊNCIA:**

BRANDÃO, C. R. **O QUE É EDUCAÇÃO**. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod\\_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acessado em 17/09/2023

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*/Paulo Freire- 73ª ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022

**O CORPO ANCESTRAL E BRINCANTE NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES E PARTILHAS SOBRE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO A PARTIR DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS.**

**PEDRO HENRIQUE DE SOUSA SANTANA – PGEDU/UFBA/Grupo Griô  
THAIS BRAZ DUARTE – PGEDU/UFBA  
CILENE NASCIMENTO CANDAS – PGEDU/UFBA/GEPEL/FiARE**

**GT: Culturas Populares e Educação Formal**

**Palavras-Chave: Educação; Lucicidade; Relações Étnico Raciais**

A urgência em apontar o legado colonial na educação como um atravessamento racial mantenedor de um projeto eugênico traz à tona a proposta de conversas que pautem experiências implicadas em combate. A proposta se orienta através de culturas tradicionais brincantes a partir do lugar sutil da ancestralidade e das cosmo percepções de mundo. O presente relato de experiência é fruto do encontro de estudantes do Mestrado em Educação (PPGE/FACED/UFBA), pesquisadores/as do campo da educação que em seus trabalhos se debruçaram por compreender os atravessamentos dos marcadores de raça, gênero e territorialidade na produção do saber/fazer conhecimento. O conjunto dos estudos e pesquisas questiona a pedagogia de matriz reprodutora da branquitude, desmistificando o olhar ingênuo em torno da ludicidade, convocando a compreensão sobre o corpo negro como produtor de culturas, linguagens e aprendizagens.

O encontro aconteceu durante o Congresso de 75 anos da UFBA, com uma mesa temática intitulada: “Corpos se movem e criam: bases para uma educação lúdica antirracista” coordenada pela Prof. Dr<sup>a</sup> Cilene Nascimento Canda, onde foram partilhadas as experiências e primeiros apontamentos das pesquisas para a comunidade acadêmica da Universidade Federal da Bahia.

No Congresso, os respectivos autores desta proposta de relato de experiência partilharam suas pesquisas e os primeiros traços indicativos da relevância da necessidade de problematização das estruturas dominantes a partir tanto da ludicidade quanto de uma abordagem crítica sobre sensibilidade. Articulando saberes africanos, e tendo como referências primordiais at radiação oral, o corpo, a infância e as culturas lúdicas, as discussões geradas durante a mesa provocaram a reflexão e a escuta sensível para uma mudança nos paradigmas daquilo que pode ser considerado ou não como forma de conhecimento, ampliando os olhares e sentidos para outras epistemologias que permitem falar sobre um aprender e ensinar desarraigado dos valores

eurocêntricos, coloniais e racistas.

A escuta sensível faz parte de um repertório de aprendizado presente nas tradições dos povos originários e da diáspora africana do nosso território. Caminhar com a natureza compreendendo-a como sagrada e também parte da sua comunidade, permitiu a esses povos fazer da experiência cotidiana sua principal fonte de aprendizado. Nas pesquisas foi possível compreender que até mesmo fora dessas comunidades, o saber ancestral permanece presente no cotidiano dos sujeitos, informando nas entrelinhas das durezas do tempo da modernidade, rotas de fuga e de resgate da memória dos sujeitos desta terra.

A circularidade foi o fundamento central da mesa. Os sujeitos que participaram puderam se olhar a partir da mesma ótica, desmantelando as hierarquias sociais de quem poderia ou não de ter o conhecimento naquele momento. Utilizamos das técnicas de pesquisa da Sociopoética para possibilitar uma vivência com a memória enquanto local de preservação da história e dos saberes ancestrais, das técnicas do Teatro do Oprimido para uma compreensão do corpo coletivo e de suas múltiplas possibilidades de se localizar no território junto com outros corpos e performances corpóreo-gestuais e por fim, brincamos.

O brincar foi uma estratégia para manifestar aquilo que as pesquisas tensionavam: discutimos com a mesa sobre uma metodologia brincante que incorpora uma Filosofia de Pião. Esta metodologia foi apresentada a partir de sete momentos fundamentais do brincar de pião: o torno, a feira, o lançamento, o baile, o sono, o cambaleio e a queda. Brincando, foi possível ser pião tensionar o brincar para além de um lugar romântico, despreocupado da realidade. A Filosofia de Pião apresentada na mesa tem em suas vísceras a ludicidade como percepção tensionada do mundo, o brincar como marco civilizatório, o brinquedo como manifestação ancestral de questionamentos, tensões e defesa urgente da alegria. Ainda, e, de forma combativa, também a partir de caminhos filosóficos sobre o brincar, aponta a responsabilidade da branquitude em roubar-lhe este espírito vivo, subversivo e não linear.

Compreendemos assim, a necessidade de ampliar o debate a cerca do que é possível considerar como formas de aprendizado, bem como permitir que outros sujeitos também se tornem protagonistas desse processo, permitindo que suas histórias e vivências sejam contadas, brincadas e partilhadas numa prática sensível e potente na construção das ontologias originárias e da diáspora em nosso território.

**TÍTULO: EDUCAÇÃO NÃO - FORMAL : MEMÓRIA, ANCESTRALIDADE ATRAVÉS DOS COMPOSITORES E COMpositorAS DE MÚSICAS DE BLOCOS AFROS**

**AUTOR 1: Heloisa Ferreira da Silva (Coletivo Resistência Preta)**

**GT: 4 (Culturas Populares e Educação Não formal)**

**Palavras-Chave: Educação, Compositores, Memória**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar ao V SEMINÁRIO POPULARES E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, as memórias trazidas a partir de uma historicidade ancestral, para que em algum momento se encontre com a Lei 10.639/03 da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Pois durante toda a minha vida o racismo era naturalizado na escola, eu era a menina feia, a adolescente que não iria “pegar” ninguém e não ser tão bem elogiada pelas professoras e para além do campo pessoal não existiria nenhuma política de afirmação de identidade, ou história que retratassem o negro de forma positiva no Brasil.

Mas, na minha casa, meus cabelos eram trançados carinhosamente pela minha mãe, conhecida por Dona Meneu, Dona Hermenegilda (em memória) e meu pai, conhecido por Ticão, Nêgo Tica, Seu Nilton que escrevia e cantarolava com o seu pandeiro as letras de sambas, blocos e afoxés, para nós, para cada filho, desde quando estes nasciam. Em casa os nossos tecidos eram estampados com referências aos blocos afros, as mortalhas, os turbantes e crochês. Nós ouvíamos através da radiola e dos discos vinis as músicas dos pretos: o samba, o reggae, o soul, blues, jazz, dos cantores: Emílio Santiago, do Bloco Afro Ilê Aiyê, Edson Gomes, Bob Marley, Olodum e outros.

Nós éramos exaltados e exaltadas em nossa casa com as nossas referências, e era um ambiente completamente diferente da escola, por isso a minha carreira acadêmica e profissional trago esse retorno a ancestralidade, a educação vinculada a existência e visibilidades das pessoas pretas.

As atividades acadêmicas também somam com meu histórico pessoal quando o desenvolvimento das pesquisas de graduação e pós – graduação lato sensu, respectivamente: A afirmação da

identidade de crianças negras nas práticas escolares com a Lei 10. 639/03 (2011)” e Análise introdutória dos Cadernos de Educação do Ilê Aiyê como referenciais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2015) 2.

Ademais, julgamos a Escola Mãe Hilda como fonte de pesquisa por que é relevante o estudo da temática referente à representação social do Movimento Negro, das Religiões de Matrizes Africanas, dos Blocos Afros, como também da produção didática com os 21 Cadernos de Educação no que tange à promoção de visibilidade às demandas políticas, educacionais e culturais da população negra no Brasil.

Os/as compositores/as, poetas e poetisas são muito importantes nesta trajetória, ao serem convidados/as a participarem dos concursos de melhores músicas do Carnaval, com o tema escolhido pelo Bloco Afro, aceitam criar as melhores canções. Meu Pai Nego Tica foi um desses que escreveu músicas como : A moça da Praça, Se é negro ou não é, Ilê Se Eu não Gostasse de você e diversas outras cantadas pelo povo da nossa cidade.

Até a socióloga militante Lélia Gonzales, referenciou as letras do compositor Nêgo Tica numa revista internacional Gonzalez (1982): Nunca esquecerei o carnaval de 78, que passei em Salvador. Graças à recomendação do Macalé, um de seus fundadores, participei do desfile do Ilê. Foi de arrepiar e fazer o coração da gente bater disparado. Jovens negras lindas, lindíssimas, dançando ijexá, sem perucas ou cabelos “esticados”, sem bunda de fora ou máscaras de pintura, pareciam a própria encarnação de Oxum, a deusa da beleza negra. Enquanto isso, a música dizia: “Aquele moça/ Que tá na praça /Tá esperando/ É o bloco da raça /E quem é ele? /Eu vou dizer/ É o bloco negro/ Ele é o Ilê Aiyê. (GONZALEZ. 1982,p.3).

#### Referências:

GONZALÉZ, Lélia. Beleza negra, ou ora –ye-ye- o. Jornal Mulherio, 1982.

SILVA, Heloisa Ferreira. A educação africana e afro-brasileira na escola Mãe Hilda: percepções e práticas. 2017. UNEB (Dissertação de mestrado).

## ARTE-EDUCAÇÃO, CULTURAS TRADICIONAIS E LUDICIDADE

**CLÁUDIO GOMES DA SILVA**

**(PIA-Programa Iniciação Artística- Secretaria Municipal de Cultura - São Paulo - SP/ Grupo NARRASIM-arte & memória/ @palavrativa literaturação**

**AMANDA ALVES ROCHA (IPA/UFRGS)**

**MARCELA BOTELHO BRASIL (UNEB/ Educação e Desigualdades)**

**GT:4 -Culturas Populares e Educação não formal.**

**Palavras-Chave: Arte-educação; Culturas tradicionais; Ludicidade.**

### **Resumo Expandido**

*“A escrita é apenas uma fotografia do saber”. Tierno Bokar Salif, citado por Hampaté Bâ e A. Cardaire, “A tradição viva” in História Geral da África Volume I, Unesco”.*

A mediação em literatura no programa de iniciação artística com crianças, orientada por princípios da arte-educação fundada nas pedagogias do diálogo, reconhecendo e denunciando os racismos cotidianos. Enquanto projeto cultural baseado na arte-educação interlinguagem, o PIA construiu ao longo de uma década princípios que orientam processos artísticos-pedagógicos. O lúdico, arte da presença, performance, ações com famílias e encontro na comunidade. A mediação literária e a arte da palavra nas práticas de ouvir, contar e criar histórias levam a experiências interlinguagem com dinâmicas das artes da cena, que possibilitam vivenciar trilhas de uma ação cultural com vontades para anular o apagamento das culturas dos povos originais e das culturas negras e afro-brasileiras nas ações cotidianas de iniciação artística.

*“O pequeno caroço não o desprezes, um dia tornar-se-á grande palmeira.” Provérbio angolano. Citado por Vanda Machado in “Pele da cor da noite” Edufba, Salvador 2013*

Os saberes de herança popular e afro-indígena são arcabouços de cultura potente, de ensinamentos, de transmissão oral intergeracional. Tais saberes fazem parte da construção da sociedade brasileira e mesmo que ainda desvalorizados ou diminuídos em sua relevância, são lócus sociais e políticos de inequívoca riqueza de memória ancestral, no corpo, tempo e espaço.

O ofício da cultura Griô de mestres e mestras da cantoria, dramaturgia, nas contações de histórias,

das parteiras, benzedoras entre outras tradições é conhecido por se comprometer a guardar histórias de vida comunitária que escrevem a cultura de um povo, saberes esses que sozinho o cognitivo não alcança.

É a educação da experiência que passa pelo corpo e pela sabedoria da tradição oral, um griô é o que é pelo seu reconhecimento na comunidade. Cultura contra-hegemônica pautada em diálogos, afeto, memórias, ludicidade e \*comunitarismo\*, um dos eixos fundamentais dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. Azoilda Loretto de Trindade (2006) no Projeto A Cor da Cultura.

A sociedade em todas as áreas deve zelar pela aplicação e observância de políticas públicas efetivas, visando melhorar a qualidade das estruturas de ensino em espaços formais ou não formais e que respeitem a diversidade cultural que de fato, contribuam para um diálogo cotidiano contra o silenciamento e apagamento das narrativas negras e indígenas como valor civilizatório que de fato e de direito já são.

#### Referências

- CARVALHO, Edgard de Assis. "Arte-Ciência, religião indispensável para a educação no século XXI. In, BARBOSA, Ana Mae e AMARAL Lilian. (organizadoras) "Interterritorialidade: mídias, contextos e educação". São Paulo, Pallas editora, 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Global edições, 2017. LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- MARTINS, Leda. "Lavar a palavra: uma breve reflexão sobre a literatura afro-brasileira". In: PEREIRA, Edmilson de Almeida. (Org.) "Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil". Belo Horizonte: Mazza edições, 2010.

## **OLHOS D'ÁGUA: A TRADIÇÃO VIVA E A MATRIPOTÊNCIA AFRICANA**

**MARIA LORRANA MELQUIADES DOS SANTOS  
EGBE AWO ASÈ IYA MESAN ORUN  
BOLSISTA FAPESB UFRB**

### **GT 4: CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.**

**Palavras-Chave: ANCESTRALIDADE, ORALIDADE, EDUCAÇÃO AFROCENTRADA;**

#### **Relato de Experiência:**

Inicialmente peço licença e a benção aos meus ancestrais, meus mais velhos e meus mais novos. E peço a Èsú que me proporcione uma comunicação fluída como minhas águas. O presente relato de experiência se trata da vivência na Egbe Awo Asè Iya Mesan Orun, uma Comunidade de tradição iorubana da qual sou filha desde maio de 2020. A matriarca de nossa casa é Mãe Neide Ribeiro de Oyá, que juntamente com nossas três Iyas Osuniwe, Oyarinu e Sangoranti, e Babá Paulo Ifatide tem nos devolvido o direito a comunidade. Em 2019 pretendia ir até a casa de asè para jogar os búzios, extremamente adoecida pelo mundo colonial em que vivemos, e sobretudo pelos espaços universitários.

Apreendi desde muito pequena através de reproduções coloniais em minha família carnal que precisava me silenciar e aguentar tudo como uma máquina de resistência. Mesmo antes de chegar ao Ilê fisicamente o meu espírito africano esteve lá e meu Orí me dizia que lá era a minha casa. Foi somente em maio de 2020, já bem adoecida e sem recursos financeiros que decidi que iria mesmo assim. Numa viagem de ônibus de Sertãozinho para Ribeirão Preto ambas as cidades no interior de Sp, fui o caminho todo chorando, era uma terça-feira ensolarada e eu me fazia água por toda parte.

Chegando no Ilê aguardei nossa matriarca que por telefone sempre era tão doce comigo, ela me pediu para aguardar que em breve me chamaria. Olhando o barracão eu sentia uma paz que nunca havia experienciado em toda a minha jornada até meus 22 anos. As árvores pareciam me dizer segredos de existência, e o caminhar doce daquela senhora toda de branco tomavam conta de mim.

Mãe Neide me chama para jogar os búzios, e finalmente me confirma o que fazia todo o sentido, eu era filha de Osun, das águas e por isso transbordava tanto por cada parte minha. Ela me acol-

heu e me deu o primeiro ensinamento dizendo: “Filha, você tem uma estrela linda em sua cabeça, ela precisa voltar a brilhar, não carregue o peso do mundo nas costas. Você é próspera e deve ser muito feliz.”. Ela me olhava nos olhos como quem compreendia o mais profundo de meu ser, de uma forma que nunca fui compreendida e acolhida. Me encaminhou e combinou para dar de comer ao Orí, mesmo sabendo que eu só

1- O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB/Brasil) a qual agradecemos.

poderia pagar aos poucos. Nesse momento ela me ensinou o primeiro valor central de nossa tradição, a comunidade. A comunidade compreende que somos um só, e ao mesmo tempo múltiplos, o que significa que quando alguém adocece todos iremos cuidar para que tudo fique bem. O dinheiro não é o valor central, e sim a troca justa onde damos o melhor que temos de nós para a comunidade com nossa presença no Ilê. Todos precisamos uns dos outros, pois hoje alguém participa de meu Bori e amanhã eu estarei no da pessoa contribuindo com meu asê. A hierarquia africana não é sobre inferiorização e sim sobre quanto mais velho se é, mais responsabilidades se tem. O mais velho sempre irá cuidar para que o mais novo aprenda os saberes da tradição, e assim o ciclo segue preservando a nossa tradição. O respeito às crianças é fundamental, assim como aos mais velhos que são aqueles que abriram os caminhos para que chegássemos aqui.

Em meio as funções e sires dentro da casa, fui compreendendo que família africana é escuta atenta, principalmente aquilo que por vezes a boca não diz, mas que o corpo como um todo fala. Aos poucos fui recuperando toda a força que já vivia em mim, voltando a me ver com os olhos que Osun me vê. Me retirando de todos os espaços e relações que me sugavam, aprendi o valor central de troca justa de Èsú, afinal quando vamos para algum lugar e só levamos sem deixar nada, nós estamos roubando. E eu vinha sendo roubada há muito tempo, mas a ancestralidade garantiu que dentro do tempo africano eu compreendesse isso e me movimentasse.

Aprendi que sempre existirão caminhos e possibilidades, e que posso criar novos caminhos na dialética de Èsù, o silêncio que a educação colonial me impôs com sua máscara colonial foi jogado ao chão e cortado com o poder de Èsú. Fazendo com que nunca mais eu ficasse em silêncio diante de quem me violentasse, dizer a verdade sem constrangimento porém com a colher de mel na boca tem sido caminho. Aprendi a ser filha e ganhei mães, irmãos, irmãs e pai grandiosos que acreditam e me impulsionam a prosperar cada vez mais.

O terreiro me devolveu a vida, me nutriu e me ensinou que o maracatu não é só tocar, mas manter a conexão ancestral viva e não apenas sobreviver, mas viver com encantamento pela vida. Assim, compreendi que a nossa comunidade constrói e mantém diariamente valores africanos vivos, e que esses valores nos mostram como construir uma educação que seja afrocentrada. O racismo é combatido, porém ele não é mais a centralidade de nossa jornada, pois nós enquanto africanos em diáspora temos África como centralidade. Isso me ensinou a me retirar de ciclos coloniais em que eu vivia tentando explicar para os racistas como não ser racista, e esquecia de

cuidar das feridas deixadas pelo impacto do racismo. Aprendi que não faz sentido me desgastar tentando explicar para quem sempre quis me destruir quem sou. Pois minha comunidade me reconhece e me acolhe sem que isso seja necessário. A educação afrocentrada que o terreiro propõe, é construída através da Oralidade, de valores que respeitam as jornadas de cada pessoa em comunidade.

Inclusive ensinando que nós africanas do continente e da diáspora sempre fomos centralidade em nossa comunidade, desvelando que o patriarcado é criação colonial. Nós somos agentes de nossas jornadas, temos poder e podemos recuperar os caminhos de quem veio antes, para saber quem somos e para onde caminhar como Sankofa nos ensina. A imutabilidade e a cultura colonial ensinada na escola e nas universidades, tenta nos colocar como povos sem movimento e onde não existia história e saberes. Mas, nossa casa nos lembra que nunca caminhamos sozinhas, e que a humanidade começou em África. Isso nunca foi sobre religião, pois como meu Babá Paulo diz, não temos nada para religar, isso é tradição viva.

Essas são as bases que nos devolvem o direito à memória, a um nome africano e que me fizeram prosperar até aqui. Asè, sejamos água sempre, sejamos sonhos e nutrição.

## **MEMÓRIA, TRADIÇÃO ORAL E TEATRO NEGRO**

**Rubens dos Santos Celestino (Doutorando em Artes Cênicas PPGAC/UFBA)**

### **GT 5: Culturas Populares, Ancestralidade, Comunidades e Saberes Tradicionais**

Essa pesquisa-ação de cunho qualitativo foi desenvolvida no contexto escolar com educandos e educandas quilombolas da rede pública de ensino dos anos iniciais (5º ano) da Educação Básica, residentes na comunidade Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde, no Estado da Bahia, e visou à construção de um percurso investigativo-reflexivo acerca da prática teatral alicerçada nos valores contracoloniais afro-brasileiros da ancestralidade, da memória e da tradição oral desse território de identidade negra diaspórica. Nesse sentido, me debrucei sobre um arcabouço teórico-prático que subsidiasse a vivência e a construção cênicas a partir das narrativas da comunidade e, conseqüentemente, das pessoas quilombolas envolvidas nesse processo de ensino-aprendizagem em teatro.

A minha inquietação em pesquisar uma prática teatral negra no espaço escolar perpassada pelos valores da ancestralidade, da memória e da tradição oral em uma comunidade de quilombo estava intrinsecamente ligada a minha atuação como sacerdote da religião de matriz africana – o candomblé, bem como a minha atuação docente há mais de dez anos na Escola Municipal Duque de Caxias (anos iniciais) e três anos na gestão escolar do Centro Educacional Claudionor Batista (anos finais), ambas localizadas nessa comunidade negra rural, *lôcus* em que pude perceber que as visões de mundo, as impressões pessoais, os conhecimentos prévios, as narrativas trazidas pelos educandos e educandas para a sala de aula eram atravessadas dialogicamente pela história cultural e identitária própria da localidade (afrossaberes e afrofazeres).

Assim, essa experiência enfocou os processos criativos/formativos/colaborativos do teatro negro em que a área de representação/jogo é concebida como um “laboratório” epistemológico da ação – reflexão – ação, reconhecida nessa atuação artística-pedagógica como um contexto potencializador da encruzilhada, como uma proposição de contracolonialidade do discurso a ser encenado, a ser explorado. E se tratando desse lugar tão emblemático da história e cultura africana e afro-brasileira, trago aqui o conceito de encruzilhada cunhado por Luiz Rufino (2019):

A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo. A encruza emerge como a potência que nos possibilita estripulias (p. 13).

Com isso, ressalto o entendimento de que as proposições teatrais (jogos e improvisações) provocam “estripulias” que corroboram para o caráter epistêmico das descobertas, construções e desconstruções que podem surgir na área de representação a partir da atuação dos/das participantes. Nessa perspectiva, o desafio foi refletir sobre o teatro na educação escolar quilombola como viés de pertencimento, empoderamento, autonomia e preservação (não esquecimento) dos valores identitários negros/pretos que emergem da/na comunidade, assumindo assim, uma pedagogia de ensino focado numa prática antirracista e contracolônia. Uma prática que gere novos fazeres de atuação cênica enquanto uma ensinagem comprometida social, artística e esteticamente com o combate ao racismo e com a promoção da equidade étnico-racial, realçando o teatro no âmbito escolar como um ato político, emancipatório e empoderador.

O processo de ensino-aprendizagem do teatro negro primou pela valorização das narrativas orais que constituem a territorialidade da comunidade quilombola, o que contribuiu significativamente para a formação identitária no contexto escolar. Haja vista, que esse processo educativo, artístico, estético e político favoreceram a resignificação e visibilidade de um grupo social que foi historicamente silenciado e subjugado pelas amarras do preconceito e da discriminação racial.

Vale ressaltar, que essa territorialidade não se restringe apenas aos limites territoriais enquanto espaço físico (terra), mas também aos valores culturais (memórias, tradições, causos, etc) e à dinâmica da relação e interação das pessoas que ocupam esse lugar, E no cerne dessa formação artístico-pedagógica do teatro a identidade negra deve ser compreendida “como uma construção social, histórica, cultural e plural” (GOMES, 2005, p.43).

**Palavras-chave:** Memória; Teatro; Comunidade quilombola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. In: Brasil. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>, acesso em 20 de nov. 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano.** Tradução Jess Oliveira. 1ª edição. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** – Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

**MAPEAMENTO DA LITERATURA SOBRE O LAZER DE COMUNIDADES  
REMANESCENTES QUILOMBOLAS DE 2010 A 2023****IVALDA KIMBERLLY SANTOS PORTELA (UFBA/Grupo CORPO)  
BRUNO OTÁVIO DE LACERDA ABRAHÃO (UFBA/Grupo CORPO)****GT: 05 (culturas populares, ancestralidade, comunidades e saberes tradicionais)****Palavras-Chave: Educação Física; Comunidades Remanescentes Quilombolas;  
Lazer.**

**Este trabalho teve como objetivo mapear teses e dissertações que abordaram a implementação e as propostas em relação as práticas de lazer no currículo da Educação Escolar Quilombola no componente curricular de Educação Física. Na Educação Física escolar algumas práticas ganharam destaque, em especial as práticas corporais eurocêntricas, que ganharam muita força durante todo processo histórico e, portanto, muitas práticas corporais africanas e afro-brasileiras não são acolhidas nas aulas. A Educação Física em suas singularidades deve realizar investimentos na descolonização dos seus currículos e procedimentos pedagógicos, abordando outras possibilidades de movimento que foram negadas historicamente a grupos minoritários e marginalizados, como os negros. Dentre as várias conquistas dos movimentos sociais pelos povos afro-brasileiros e indígenas alcançadas com muita luta e resistência, está à Lei 10639/2003 e a Lei 11.645/2008, que representaram passos importantes para a visibilidade da cultura afro-brasileira e indígena dentro da escola caracterizando a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e quilombolas. A pesquisa referida é de caráter bibliográfico caracterizada como uma revisão sistemática da literatura. Para a revisão utilizamos a base de dados Catálogos de Teses e Dissertações Capes (CTD). Foram identificados 13 trabalhos dentre teses e dissertações, destas, porém 1 dissertação se repetia e, 2 dessas pesquisas foram descartadas, pois referiam-se a outras temáticas. Dentre os critérios de inclusão do levantamento, selecionamos pesquisas que abordassem as práticas corporais nas Comunidades Remanescentes Quilombolas sobre o aporte da Lei 10.639/03 dialogando com os recortes de identidade da comunidade. Assim, a revisão da bibliográfica limitou-se em 10 documentos. A análise dos dados aponta que as pesquisas exploradas trabalharam no campo da prática corporal dos**

saberes dos corpos em movimento dos quilombolas, separando-os nas seguintes formas: corpo fé, corpo natureza e corpo ancestral. A partir deste levantamento algumas possibilidades de futuras pesquisas podem ser pensadas e desenvolvidas, esse mapeamento é de suma importância para diagnosticarmos a modalidade “Educação Escolar Quilombola” no componente de Educação Física. Os estudos direcionam uma alerta na execução da Lei nº 10.639/2003 nas práticas corporais afro-brasileiras no contexto da Educação Física, o que ainda não ocorre como manda a obrigatoriedade da lei, postulada há mais de 10 anos.

## **MESTRES TRADICIONAIS POPULARES**

**Rosemary Lapa de Oliveira. Universidade do Estado da Bahia. Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias GPELCH**

### **GT 5: CULTURAS POPULARES, ANCESTRALIDADE, COMUNIDADES E SABERES TRADICIONAIS**

#### **Palavras-Chave: cultura popular; contação de histórias; saberes tradicionais**

O Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, através de estudantes de Iniciação Científica e de Mestrado/Doutorado, busca contato com mestres e mestras da tradição oral da Bahia. Buscando informações sobre seu processo formativo na arte da tradição oral e registra as histórias que contam, guardando em repositório aberto para pesquisadores, artistas e interessados.

É uma pesquisa interinstitucional, ligada a outras universidades do interior da Bahia que juntas desenvolvem pesquisas e promovem encontros artísticos-acadêmicos, convidando mestres e mestras das poéticas orais e pesquisadores e artistas da palavra.

A centralidade do GPELCH está na contação de histórias, considerando-a enquanto prática narrativa que, de acordo com Matias (2010), desenvolveu-se de forma concomitante com a linguagem oral, sendo, pois, uma atividade ancestral com uma série de funções, dentre as quais, a valorização e a disseminação das tradições de um grupo, a partilha de informações, a fruição, o aconselhamento, a ressignificação de práticas, além da proposição de reflexões filosóficas.

Fundado, portanto, nos primórdios da humanidade, o ato de contar histórias tem suas raízes, segundo Matos e Sorsy (2009), na cultura oral e se inscreve como um modo de comunicação linguística dos saberes, conhecimentos e valores adquiridos por um povo. Em conformidade com isso, os autores consideram as narrativas orais - também denominadas por eles de contos populares - produtos de uma coletividade, elaborados a partir do imaginário social de um determinado grupo, com capacidade de orientar seus membros para o conhecimento de si e do mundo. Tendo, pois, sua gênese no campo da oralidade, a contação de histórias representa, ainda, o arcabouço mnemônico de um povo, uma espécie de arquivo que se sustenta pela criação e compartilhamento das narrativas produzidas, garantindo a manutenção da memória de um povo (Matos; Sorsy, 2009).

Benjamin (1987) também pontuou a partilha de experiências como função da prática do

contador de histórias, pois, efetivada, seria capaz de fundar um espaço de intercâmbio e permuta de conhecimentos, sinalizando, dessa forma, a natureza dialógica da contação, cujas histórias produzidas são dotadas de saberes abertos, isto é, metáforas capazes de elaboração e extração de sentido por parte dos seus interlocutores, que ocupam a posição de coprodutores da narrativa.

Ao realizarmos as entrevistas, os mestres e mestras (autointitulados ou, na maioria das vezes, apontados como contadores pela comunidade) compartilham uma série de histórias, as quais, no geral, guardam alguma relação com contos europeus, ainda que haja neles muitas misturas com elementos de outras culturas, principalmente com a local. São personagens, ou temas, comportamentos ou tramas que se aproximam, ressaltando que as culturas se entrelaçam, atestam a inserção de novos elementos, sem perder a manutenção de alguns elementos da história tradicionalmente difundida.

A possibilidade de dar nova roupagem ao conto popular foi discutida por Alcoforado (2008), que sinalizou os movimentos de incorporação adaptativa das narrativas europeias no Brasil, marcadas por processos de assimilação e apropriação que se efetivam na recriação da história introduzida por parte da cultura receptora. Nesse sentido, a autora demonstra a característica híbrida dos contos populares, sinalizando a integração comunitária do que se diz ser importado.

Quem conta histórias, portanto, inscreve-se no processo não apenas de reproduzidor de cultura, mas como atualizador da narrativa, tal como apontou Costa (2015), tendo em vista que, inserido em um período histórico e num espaço sociocultural específico, dispõe-se a narrá-la com particularidades, inserindo aspectos produzidos na sua dinâmica cultural que se mesclam com os preexistentes, apontando, conforme a autora, para a transitividade da narrativa.

## REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, D. F. X. A recriação do conto popular. **Boitatá - Revista do GT de literatura oral da ANPOLL**, v.3, n.especial, p. 131-142, 2008.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.
- MATIAS, L. B. O valor da narrativa na pós-modernidade. In: TIERNO, G. **A arte de contar histórias**: abordagens poética, literária e performática. São Paulo: Ícone, 2010.
- MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias**: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

**Quem te navega? Pesquisas participativas em comunidades pesqueiras artesanais**

**Gabriela De La Rosa (Wageningen University and Research)  
Juliana Fonseca (Universidade Federal da Bahia)**

**GT: GT05 – Culturas populares, ancestralidades, Comunidades e Saberes Tradicionais**

**Palavras-Chave (máx 3): pesquisa participativa e transformadora, pesquisa-ação, metodologias artísticas.**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

As abordagens centradas exclusivamente em aspectos técnicos têm se mostrado insuficientes para lidar com a complexidade da atual crise socioambiental (ALBUQUERQUE et al., 2021). A realização de pesquisa participativa em comunidades ribeirinhas e quilombolas necessita de sensibilidade e criatividade para sua implementação. Combinar perspectivas técnicas, metodologias qualitativas e artísticas nos permitem aprofundar e desenvolver escuta sensível e ativa para desenvolver uma confluência de conhecimentos e ações.

No entanto para essa prática, é essencial que se tenha um arcabouço teórico e metodológico vasto, como um leque de possibilidades para adaptações e aplicação, considerando-se os atores sociais e o território em questão. Profundamente importante, também, que as diferentes visões de mundo e personalidades sejam consideradas, e que sejam abordadas as desigualdades inerentes ao processo de reunir diferentes partes interessadas (HARAWAY, 1988).

Nessa apresentação gostaríamos de compartilhar experiências vividas nos últimos 8 anos de trabalho junto às comunidades pesqueiras artesanais de Siribinha e Poças, no município do Conde-BA. Nossa prática mergulha na necessidade de se repensar o tempo de convívio nas comunidades para o cultivo de relações baseadas no cuidado e na reciprocidade. Uma abordagem necessária para que acadêmicos passem a decolonizar suas práticas (CHILISA, 2019). No reflexo desse pensar, focaremos no desenvolvimento do formato das entrevistas realizadas e no uso da criatividade para formulação de diferentes formas de compreender diversos conhecimentos. Assim, abordaremos exemplos como construções de eventos, oficinas, metodologias teatrais, cartografias sociais, poesias, captura de imagens e desenvolvimento de inovações educacionais com as professoras locais.

Sendo assim, buscaremos apresentar o navegar da pesquisa ao longo dos anos, pautando principalmente suas mudanças e amadurecimentos. Quando desenvolvemos pesquisas não *para* mas *com* as pessoas das comunidades pesqueiras artesanais, expandimos nossas visões de mundo e aprendemos que quem dita o tempo é o subir e descer da maré. Desse modo, vamos aprendendo juntas a construir pesquisas em que todes, das comunidades pesqueiras e da comunidade acadêmica possam se reconhecer e se fortalecer mutuamente sem perder de vista as hierarquias imbricadas no processo.

De forma geral, acreditamos na necessidade de uma reflexão crítica sobre as abordagens acadêmicas, e em um processo baseado no “início-meio-início”, como diz Nego Bispo (2023). Entendemos que há muito a se aprender para além dos muros da universidade, e que diferentes saberes devem ser valorizados e somados para que consigamos ser agentes ativos para interferir positivamente nas crises socioambientais em que estamos imersos.

### **Referências Bibliográficas:**

1. Albuquerque, Ulysses Paulino, Ludwig, David., Feitosa, Ivanilda S. et al. (2021) **Integrating traditional ecological knowledge into academic research at local and global scales**. Reg Environ Change 21, 45. <https://doi.org/10.1007/s10113-021-01774-2>
2. Bispo dos Santos, Antônio. (2023). **A terra dá, a terra quer**. Ubu editora/PISEGRAMA. 1aed.
3. Chilisa, Bagale. (2019). **Indigenous research methodologies**. Sage publications.
4. Haraway, Donna. (1988). **Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective**. Feminist Studies, 14(3), 575–599.

**MEMÓRIA AFETIVA:** a trajetória de formação leitora de velhos na comunidade do conjunto Feira IX e suas poéticas orais

**Joab da Silva Barbosa (UEFS)**  
**Prof. Dr. Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos (UEFS)**

**GT: (indicar em qual GT deseja submeter seu trabalho)**

**Palavras-Chave:** Formação Leitora; Memória afetiva de Velho; Poéticas Oraís.

A formação do leitor é feita pela partilha de conhecimentos que surgem dos lugares, contextos e épocas em que o sujeito encontra-se inserido, tendo em vista que a proporção que vamos nos apropriando dos recursos da formação leitora, mais nos reconhecemos e identificamos com as narrativas da humanidade, seus mitos, lendas, sagas e seus diversos impactos na sociedade. Por isso, ao escutarmos narrativas orais ou lidas nos é possível participar dessa dinâmica de compreender cada personagem nos colocando às vezes no lugar deles, e o mais importante disso tudo é a maneira como as histórias se perpetuam fazendo surgir novos leitores. Eu sendo morador do Conjunto Feira IX na cidade de Feira de Santana-BA, e sabendo do público de velhos que ali residem e desempenham atividades diversas na associação do bairro, me debruço sobre o tema de pesquisa intitulado: MEMÓRIA AFETIVA: a trajetória de formação leitora de velhos na comunidade do conjunto Feira IX e suas poéticas orais, buscando então compreender, por meio da memória afetiva, como se estruturou a formação leitora desses velhos que frequentam a associação do conjunto Feira IX. Para obter tais respostas meutilizarei de metodologia (auto) biográfica, e como dispositivo de coleta de dados, farei uso da entrevista narrativa que será gravada e partirá de um roteiro de perguntas acerca da trajetória leitora desses velhos e como essa itinerância reverbera hoje em suas vivências. Logo após meproponho a registrar por escrito as poéticas orais recolhidas durante a entrevista narrativa. Como pesquisa em desenvolvimento, os resultados esperados são a reconstituição da formação leitora desses velhos por meio da sua memória de afetos e um acervo de poéticas orais que possam circular no repositório digital da pesquisa “Cacimbas de Histórias: vidas e saberes de contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia” oriunda do Grupo de Estudos em Poéticas Oraís da UEFS.

## **ORALIDADE E ORALITURA: RESGATE DOS SABERES ANCESTRAIS**

**ANA CAROLINE DA SILVA SILVESTRE (UNILAB)**

**BRUNA DE MIRANDA JESUÍNO (UFRB)**

**ELIZIA CRISTINA FERREIRA (UNILAB)**

### **GT 05 - Culturas Populares, Ancestralidade, Comunidades e Saberes Tradicionais**

#### **Palavras-Chave: Oralidade; Oralitura; Ancestralidade. Resumo Expandido**

Este trabalho versará sobre as noções de oralidade, oralitura, resistência e manifestações culturais tendo como base o território do recôncavo baiano, especificamente as cidades de Santo Amaro e Cachoeira, bem como apresentar a atuação de duas universidades que estão situadas no território e que vêm, através de eventos e programas, estabelecendo o diálogo com o referido local e sua cultura. Pretendemos com isso focar na importância da oralidade como forma de resgate dos saberes ancestrais e como as manifestações e o diálogo com as universidades são ferramentas essenciais para isso.

A Oralidade constitui um lugar de resistência e ressignificação de violências, é um meio de propagação de saberes através de conhecimentos ancestrais que foram construídos e repassados por gerações, a oralitura é o resgate desses saberes que não estão presentes só na literatura, mas também nas manifestações culturais, no cotidiano de comunidades e na vivência de povos.

Leda Maria Martins traz em sua obra “Performances do tempo espiralar: Poéticas do corpo-tela” que a escrita tem um lugar de memória que foi instaurado pelo ocidente, assim como a ideia de tempo que existe hoje na sociedade, onde através de um pensamento de linearidade o velho é constantemente substituído pelo novo.

O recôncavo baiano é o berço da ancestralidade e resistência e é uma das regiões com mais manifestações culturais trazendo a partir disso a oralitura e mantendo vivo os saberes ancestrais que vieram e permaneceram na construção da história dessa região, como o Bembé do Mercado que hoje representa um espaço de liberdade e resistência para aqueles que tiveram esse espaço negado por séculos, acontecendo na cidade de Santo Amaro, assim também como a Festa da Boa Morte em Cachoeira que comemora a libertação dos povos negros e também promove um espaço de visibilidade de mulheres negras e suas contribuições históricas.

A presença forte da capoeira em torno do recôncavo é outro grande exemplo de como a oralidade é uma ferramenta de resistência e de construção de saberes visto que não tem grande base na escritura e sim nos saberes passados por gerações, ou seja, a capoeira resistiu por meio da oralidade, muitos toques de berimbau, cantos e movimentos não constam em livros e sim na memória de muitos.

Essas manifestações culturais, e muitas outras, evidenciam como a oralidade se faz presente através do conceito criado por Leda Martins que é a oralitura, resgatando saberes através da fala e disseminando as culturas em espaços que hoje são preenchidos por povos e comunidades que antes não tinham esse direito, possibilitando enxergar esses espaços como meio de propagação de conhecimento, principalmente daqueles que foram marginalizados por tanto tempo.

A UNILAB e a UFRB são universidades situadas no recôncavo baiano que se fazem presentes no resgate dos saberes ancestrais abrindo espaço para os saberes vivos que estão presentes na comunidade. O AnDanças é um programa de extensão da UNILAB que reitera o resgate desses saberes através não só do que se tem escrito, mas dando lugar de fala a mães de santo, mestres e mestras de capoeira e lideranças quilombolas que são responsáveis por ajudar a propagar esses conhecimentos. A UFRB, situado na cidade de Santo Amaro, promove o Cultura e Negritude em parceria com o Bembé do Mercado, que é uma atividade de extensão que traz a valorização dos saberes/fazeres populares, possibilitando a partir disso a conexão entre comunidade acadêmica, manifestações culturais e saberes ancestrais.

Mas, apesar de todo genocídio cultural, a maior parte das culturas que não foram dizimadas pelo colonialismo sobreviveu através do que hoje define-se como oralidade, como afirma Edimilson de Almeida Pereira “Os meninos criam memória antes de criar cabelos”.

### **Referências Bibliográficas**

MARTINS; Leda Maria. **Performances da oralitura**: Corpo, lugar da memória. Letras, [S. l.], n. 26, 2003. DOI:10.5902/2176148511881.

MARTINS; Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: Poéticas do corpo-tela, 2021.

**A potência dos tambores: produção conjunta de inventários de terreiros no município de Contagem, Minas Gerais**

**LEÃO, Aniele Fernandes de Sousa (Graduada em História e Pedagogia; Especialista em Gestão de Projetos; Mestre em Educação Tecnológica e Doutoranda em Educação. Superintendente de Políticas Culturais-Secretaria de Cultura de Contagem)**

**HENRIQUE, Gabrielle Lorrane Vaz (Bacharel e Licenciada em História pela PUCMG. UEMG. Pós-graduanda em Patrimônio Cultural e Gerente de Bens Patrimoniados na Secretaria de Cultura da Prefeitura de Contagem)**

**DIOGO, Rafael Braga (Graduando em História/Licenciatura. PUCMG. Estagiário na Diretoria de Memória e Patrimônio da Secretaria de Cultura da Prefeitura de Contagem)**

**GT : 5 - CULTURAS POPULARES, ANCESTRALIDADE, COMUNIDADES E SABERES TRADICIONAIS**

**Palavras-Chave: Terreiros; Patrimônio Cultural; Inventários. Resumo Expandido/**

**Relato de Experiência:**

Sabe-se que a cultura é multifacetada. Todavia, é observável que memórias passam pelo processo de disputa e por isso, são esquecidas ou lembradas de acordo com intencionalidades políticas e sociais da época. Sendo assim, nota-se que a história afro-brasileira passou por um processo de esquecimento intencional, muito disso em função das mazelas do racismo estrutural que se instaurou no Brasil em função do período escravocrata. Os primeiros bens tombados no Brasil são provas desta estrutura, onde se priorizavam os patrimônios arquitetônicos coloniais em detrimento de outros bens. Apenas no final do século XX que se começou a expandir a discussão dos patrimônios para outras categorias de bens, como os patrimônios afro-brasileiros, a exemplo do tombamento do terreiro de Casa Branca, na Bahia, em 1984. No decorrer dos últimos 50 anos a noção do que é patrimônio se ampliou, demonstrando a magnitude de se preservar a história. Sendo assim, com o maior número de pesquisas que tange a diversidade cultural, novos bens foram resguardados. Destacam-se os patrimônios imateriais, hoje com novas nomenclaturas, mas que são compostos não só de forma física, mas que diz respeito a características como os saberes, modo de criar e fazer,

formas de expressão e de celebrar. A relevância desses bens foi ganhando maior amplitude, inclusive legislativa, quando em 1988 foram firmados critérios a respeito do que é patrimônio e como a sociedade e o Estado devem preservá-los. Nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988 são resguardados os direitos patrimoniais. Neste contexto, entra em voga o modo de viver de terreiros de Umbanda e Candomblé do município de Contagem, Minas Gerais. O objetivo do trabalho é apresentar as análises parciais, que são fruto de um trabalho desenvolvido entre 2022 e 2023 pela Diretoria de Políticas de Memória e Patrimônio de Contagem em parceria com a Superintendência de Políticas para Promoção da Igualdade Racial a partir de um trabalho já elaborado por essa superintendência, de mapeamento das comunidades tradicionais do município de Contagem, sendo elas a comunidade circense, povos de terreiro, ciganos e comunidades quilombolas. A partir desse trabalho foram elencados sete terreiros mais antigos de Contagem para se produzir os inventários municipais. A metodologia de atuação dentro das comunidades tem sido a de observação participativa. Dentro deste modo de atuação, vem sendo produzidos inventários participativos em que as comunidades têm escrito junto com o poder público o seu histórico, seguindo as diretrizes da Convenção 169 da OIT, que prevê a consulta prévia, livre, informada e de boa fé dessas comunidades. Analisando a história e o modo de vida desses sete terreiros percebemos que essas comunidades têm um papel para além da religião, seu modo de vida traz contribuições em diferentes âmbitos da sociedade, como por exemplo a saúde - física e mental - através de benzeções e jogo de búzios (algumas vezes utilizados como forma de expressar os sentimentos e angústias), atendendo também um papel de contribuição através de caridades, realizando campanhas de doação de agasalho, doação de cestas básicas e também a doação de alimentos (tendo frutas como exemplo) para os moradores locais e também para os que buscam esses atendimentos. E no que tange a parte religiosa, esses grupos trazem valores que também contribuem diretamente para um bem estar social, como a preservação da natureza, o respeito e o prezar por uma boa relação ao próximo e também a tolerância com as outras crenças.

### **Referências Bibliográficas:**

ARAÚJO, Jefferson Dias de. A valorização de terreiros de matriz africana ou afro-brasileira: um debate jurídico acerca dos instrumentos de proteção no Brasil. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 715, de 20 de julho de 2023. Dispõe sobre as orientações estratégicas para o Plano Plurianual e para o Plano Nacional de Saúde provenientes da 17ª Conferência Nacional de Saúde e sobre as prioridades para as ações e serviços públicos de saúde aprovadas pelo Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: [https://conselho.saude.gov.br/images/Resolucoes/2023corrigidas/Reso715 - Disp%C3%B5e\\_sobre\\_orienta%C3%A7%C3%B5es\\_estrat%C3%A9gicas\\_da\\_17%C2%AA\\_CNS\\_para\\_o\\_PPA\\_e\\_PNS](https://conselho.saude.gov.br/images/Resolucoes/2023corrigidas/Reso715 - Disp%C3%B5e_sobre_orienta%C3%A7%C3%B5es_estrat%C3%A9gicas_da_17%C2%AA_CNS_para_o_PPA_e_PNS).

pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.

JUNIOR, M. T. DE S. Do Kimbanda à Quimbanda: encontros e desencontros. Revista Cantareira, v. 2, n. 2. 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/27840>. Acesso em: 5 set. 2023.

FRIEDERICKS, Liliane Provenzano et al. A presença da deusa na umbanda: o sagrado feminino e a hospitalidade. 2006.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Revista estudos históricos, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em 7. abr. 2023.

Superintendência de Políticas para Promoção da Igualdade Racial; Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Mapeamento Comunidades Tradicionais de Contagem. Município de Contagem, MG. 2022.

SANT'ANNA, Márcia. Relatório Final das Atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. In: O Registro do Patrimônio Imaterial: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. 4 ed. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA; PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM. Atlas Escolar, Histórico, Geográfico e Cultural do Município de Contagem, MG. Secretaria Municipal de Educação e Cultura/ Prefeitura Municipal de Contagem/Acervo Cultural Brasileiro Ltda, 2009. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/comunicacao/atlascontagem.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

TUAN, Y. F. Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

**Afrografias: afirmando territórios afrodiaspóricos através dos mapas**

**Paula Regina de Oliveira Cordeiro (UNEB/LabHantu/UFRB/  
Projeto Nova Cartografia Social/UFBA/Grupo Costeiros)**

**GT: GT-05: Culturas populares, ancestralidade, comunidades e saberes tradicionais**

**Palavras-Chave (máx 3): Afrografias; Territórios afrodiaspóricos; Mapa.**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

Parafraseando Leda Maria Martins (1997, p.26), o território negro-africano é um território das encruzilhadas. Encruzilhada para nós, pessoas de religiosidade africana ou afro-brasileira, representa um território no qual temos possibilidades e escolhas. Quem se entende numa encruzilhada desenvolveu uma aguçada percepção de si, dos outros e do espaço-tempo. Construiu também o entendimento de que a escolha do caminho, do percurso precisa ser feita com sabedoria.

As comunidades tradicionais quilombolas e da pesca artesanal ao realizarem a cartografia de seus territórios estão decidindo a partir de seus próprios interesses (ASANTE, 2009, p. 93). Nos casos que serão abordados aqui, a opção pela elaboração de mapas se deu em contexto de conflito territorial. Em resposta ao conflito, as comunidades optam por se localizar no centro da encruzilhada e é desse lugar que observam as possibilidades para que a vitória seja garantida. A realização da cartografia tem se apresentado como uma das possibilidades e necessidades reivindicadas pelas comunidades.

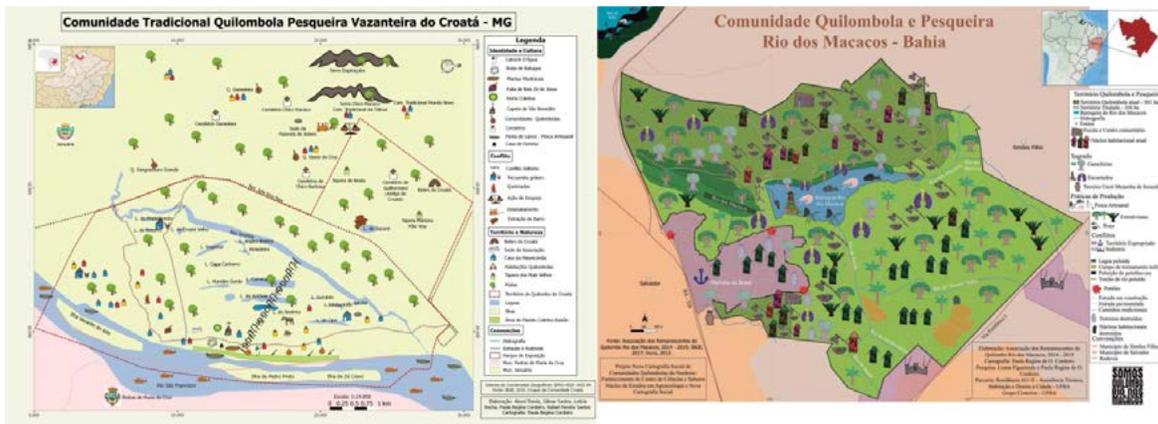
No entanto, esses mapas precisam afirmar o acontecer negro-africano desses territórios, o que envolve uma subversão por parte dos envolvidos no processo de mapeamento e dos esquemas convencionais da cartografia moderna. Os mapas feitos em contexto comunitário estão, portanto, afrografando esses territórios. Elementos do mapa como: (1) orientação cartográfica; (2) ícones e simbologias; (3) escala; (4) definição de título; (5) definição da legenda estão sendo refeitos a partir da elaboração destas cartografias. Além dos elementos do mapa, conceitos profundamente arraigados dentro dos estudos espaciais estão sendo reelaborados. Apresento duas afrografias territoriais para dar cores, sons e movimentos ao que foi dito acima.

A comunidade tradicional Quilombola Pesqueiro Vazanteiro do Croatá, no norte do estado de Minas Gerais, localizada nas barrancas do Rio São Francisco, possui uma territorialidade de terra e água, na qual articula diferentes identidades territoriais tradicionais: a de quilombola, a pes-

queira e a vazanteira. Aqui o mapa (mapa 1) <sup>1</sup> optou por afrografar tanto as memórias territoriais, quanto a territorialidade do presente, destacando aspectos do (1) conflito fundiário, (2) produtivos, (3) religiosos-espirituais, (4) habitacionais, (5) da paisagem. A iconografia e a legenda foram construídas e elaboradas pelos próprios quilombolas, pescadores e vazanteiros, subvertendo as convenções cartográficas. A localização, posicionando o norte à direita do mapa, destaca também a centralidade em apresentar as afrografias tal qual percebida pelos comunitários e não a partir das normativas da cartografia moderna.

O território Quilombola e Pesqueiro de Rio dos Macacos, localizado na região metropolitana em Salvador, possui afrografias que articulam as identidades de quilombola a de pescadores de rio, de mangue e de mar. Para essa comunidade, era necessário afrografar tanto a existência de pessoas que moravam nos 301 hectares, quanto a utilização ancestral e sagrada do território. O mapeamento (mapa 2) <sup>2</sup> articulou elementos do (1) sagrado; (2) produtivos; (3) conflitos, que naravam a memória de um território que chegava a mais de 900 hectares, foi reduzido a 301 hectares e titulado com 104 hectares, fragmentando assim um território que já foi articulado. Era essa articulação e a noção de “um só quilombo” que foi retratado. Para isso, escolheu-se dar destaque aos ícones, aumentando os tamanhos e optando por uma paleta de coresquentes.

Mapas 1 e 2



## Referências

ASANTE, Molefi Kete. Afroncentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo:2009.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória: o reinado do rosário no Jatobá.** São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

1 Ao clicar, você será direcionada (o/e) para o site com o mapa em alta resolução.

2 Ao clicar, você será direcionada (o/e) para o site com o mapa em alta resolução.

**VISITA AO KILOMBO TENONDÉ – UM RESGATE À ANCESTRALIDADE**

**LUIS HENRIQUE SILVA REIS (FACED/UFBA/Grupo GRIÔ)**

**GT 05: CULTURAS POPULARES, ANCESTRALIDADE, COMUNIDADES E SABERES TRADICIONAIS**

**Palavras-Chave: Cultura Popular – Educação – Kilombo Tenondé**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência:**

O Kilombo Tenondé é um quilombo moderno que é ministrado por Cinézio Feliciano Peçanha (Mestre Cobra Mansa - Cobrinha), que também é o proprietário do espaço. Possui cerca de 80 hectares, e fica localizado no povoado de Bonfim, Guerém, Valença, que fica no Sul da Bahia. Dentre os frequentadores do Kilombo destaca-se o público capoeirista e amantes da permacultura. As principais atividades do Kilombo são a prática da Capoeira Angola e a Permacultura, que por sua vez, por conta da grande área verde que possui, tem como atividades agrícolas o plantio e a produção de cacau, cupuaçu, dendê, guaraná, urucum, mandioca, dentre outras várias possibilidades de cultivo agrícola que o lugar permite.

Em um dos semestres, me matriculei em uma disciplina que é ministrada pelo professor Pedro Rodolpho Jungers Abib (Pedrão). A disciplina foi a “EDCH82 ACCS - SABERES E FAZERES DA CULTURA POPULAR NA EDUCAÇÃO”. Ela é oferecida pelo Departamento de Educação Física, situado no prédio da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) e de acordo com a sua ementa, ela possui uma:

Iniciativa que “busca a criação de espaços de diálogo e trocas entre os saberes e fazeres da cultura popular e os saberes acadêmicos-científicos. Valorização da presença dos mestres/mestras da cultura popular no ambiente acadêmico a partir da realização de atividades e ações nos espaços da universidade, além de oportunizar aos estudantes da UFBA o contato com o universo da cultura popular através de visitas e ações nos territórios onde diversas dessas expressões e manifestações tradicionais acontecem.

Dentro da sua proposta, a disciplina oferece aos alunos matriculados algumas atividades e dentre ela houve uma visita ao Kilombo Tenondé. Visita essa que foi muito especial e nesse trabalho relatarei um pouco da minha experiência nessa vivência.

Chegar no Kilombo Tenondé pela primeira vez foi marcante. Eu já tinha conhecimento da existência do espaço, mas ainda não tinha experimentado a sensação de senti-lo com meus próprios pés. Literalmente, começando pela própria terra que é de massapé, o que me remete a uma cantiga muito conhecida nas rodas de capoeira, que conta que: “Quem não sabe andar, pisa no massapé escorrega, pisa no massapé escorrega, pisa no massapé...”. E, literalmente, é muito escorregadio. Quem não se segura, cai mesmo! No momento em que pisei no chão, respirei o ar do Kilombo e vi as folhas e todo aquele verde e marrom, tive uma sensação similar à de me sentir em casa.

No Tenondé, quando fomos à horta e começamos o processo de roçagem do terreno que já tinha sido iniciada por alguns moradores da região, me lembrei de uma experiência que tive quando estava colhendo amendoim em um assentamento Sem-Terra, que também fica no interior da Bahia. A idéia de mexer com a terra, plantar, colher o que se vai comer e dividir com o outro para que ele também coma e se sintam bem fazendo isso, é definitivamente uma experiência de tamanha grandeza e nós aqui da cidade grande, não podemos experimentá-la a fundo, pois as comidas já estão, em sua maioria, ensacadas, colocadas nas prateleiras e prontas para terem os seus códigos de barra bipados para então fazerem parte da nossa mesa.

Um forte momento vivido no Kilombo foi o de poder treinar um pouco com o Mestre Cobra-Mansa (mesmo que às 6h da manhã). O Mestre Cobrinha proporcionou aos participantes uma vivência de Capoeira Angola, segundoos seus princípios e tradições. Foi gratificante obter um pouco desse conhecimento do Mestre. Tocar berimbau em conjunto, percebendo a consonância dos instrumentos e de toda a música produzida naquele instante pelas pessoas presentes, foi grandemente enriquecedor. O momento mais sublime da vivência capoeirística, sendo que na verdade tudo era Capoeira, foi participar de uma roda de Capoeira Angola dentro do campo energético do Tenondé, que deveras foi uma experiência ímpar, pois a energia da terra e das folhas, do rio, o qual se chegava depois de ter seguido uma pequena trilha caminhando por dentro do mato... Tudo isso faz com que a experiência seja ainda mais intensa e viva.

No Kilombo Tenondé, o Mestre Cobrinha tem um trabalho muito produtivo para com a permacultura misturada com a capoeira angola. Lá também se produz o próprio adubo, separando o lixo orgânico dos inorgânicos. Com uma forte ideia de reencontro com as raízes, pois tudo que faz e se produz dentro do Kilombo está diretamente ligado à natureza, mantendo uma prática de ser o menos prejudicial possível para com o meio ambiente. Estar lá, dentro do mato me sentindo em casa, aprendendo de maneira natural, nada mais é do que a continuação do legado ancestral deixado pelos nossos antepassados africanos.

Mãe Stella de Ò ʒòsì, quando nos ensina sobre a transferência do saber, nos conta que:.

“... a tradição passada de maneira oral é primordial, pois só através dela o àse é transmitido, mas que a linguagem escrita é um excelente instrumento colaborador de Transmissão de conhecimento (pelo menos, do conhecimento que assim pode ser passado).” (Santos, 2011, p. 9).

Portanto, a proposta dessa disciplina dialoga de maneira convergente para com os ensinamentos de Mãe Stella. Pois ela se volta ao conhecimento popular, sem deixar de cumprir as suas propostas acadêmicas de ensino e de pesquisa. Dialogando com a sabedoria popular e os conhecimentos acadêmicos, essa é uma disciplina de grande importância para a UFBA.

Promovida pela disciplina, a experiência para como Kilombo Tenondé significou muito para o meu crescimento pessoal e profissional. Tenho imensa gratidão ao Mestre Cobra-Mansa que nos aconselhou, à toda comunidade Tenondé e arredores e ao professor Pedro Abib, que ministrou a disciplina, que tanto significou e contribuiu para a minha caixinha de conhecimentos sobre os “saberes e fazeres da cultura popular”.

#### Referências:

BAHIA, Universidade Federal da. EDCH82 - ACCS - SABERES E FAZERES DA CULTURA POPULAR NA EDUCAÇÃO. Carga Horária - Total: 68 horas. Teórica 34 horas; Prática 34 horas. Departamento de Educação Física – Faculdade de Educação – UFBA. 2015.1.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. Ôsôsi: O Caçador de Alegrias. / Maria Stella de Azevedo Santos. – 2. Ed. – Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2011. 88p. – (Coleção Cultura Negra, 2).

TENONDÉ, Kilombo – Associação Eco Educativa e Cultural; Kilombo Tenondé busca resgatar a filosofia a importância histórica dos quilombos brasileiros; Valença; Disponível em: <<https://kilombotenonde.net/>> ; Acesso em: 25/09/2023.

## QUILOMBO E CIDADANIA

**KLÉVIO THAWAN SILVA PEREIRA BRITO-**  
**Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Estadual de Alagoas**

### **GT: 05 – Culturas Populares, Ancestralidades, Comunidades e Saberes Tradicionais**

#### **Resumo Expandido:**

Trata-se do projeto de extensão “Quilombo e Cidadania” pensado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) em parceria com a Associação de Desenvolvimento da Comunidade Remanescente de Quilombos da Vila Pau D’arco, Arapiraca-AL. Inicialmente direcionado à formação de profissionais da educação, o projeto envolveu participantes de escolas locais, creches de educação infantil e membros da comunidade. Discutindo temáticas como religiosidades afro-brasileiras, baseando-se nos estudos de (SODRÉ, 2017) e (EUGÊNIO, 2017), o racismo e a intolerância religiosa, (ALMEIDA, 2019); (NOGUEIRA, 2020); (MUNANGA, 2004). A relação entre o grupo de estudos e a Vila quilombola perdura há muito tempo e já deu origem a diversas contribuições acadêmicas (ARAÚJO, 2020), celebrações festivas e lutas por direitos sociais, desse modo, ao longo de aproximadamente três meses, do segundo semestre de 2022, os encontros, além de discutir diretamente essas temáticas, estabeleceu preocupação central com aqueles profissionais que recém chegava a uma comunidade quilombola, em sua maioria carente de conhecimento acerca do sentido identitário da composição social local. Reorientando o sentido das oficinas, fundamentou os estudos sobre quilombo (BARROS, 2007); (LEITE, 2000) e (JORGE, 2016), paralelamente aos aspectos sobre identidade quilombola e pedagogias afro-brasileira (RUFINO, 2019), que dialoga simultaneamente com os outros aportes teóricos. Buscou-se, o projeto, atingir dentro de seus objetivos, a mudança social e política nos professores, gestores e população local, resultando após análises do último momento de formação, um impacto significativo, promovendo a desconstrução de estereótipos sobre as religiões de raízes e matrizes africanas e uma compreensão mais profunda das questões relacionadas ao racismo, bem como ao processo da construção da identidade quilombola. Este trabalho contribuiu no entendimento cíclico das filosofias afro para o enriquecimento tanto na carreira acadêmica dos membros do NEAB que atuavam no processo de formação, quanto nos envolvidos enquanto receptores do conhecimento passado, que através dessa iniciativa, foi produto do papel transformador da educação na sociedade, exemplificado pelo Quilombo Vila Paud’Arco.

**Palavras-Chave:** Quilombo; racismo; cultura afro-brasileira

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ARAÚJO, Anna Kelmany da Silva. **Em Pau d'Arco, muitas flores**: memória, território de parentesco e fronteira étnica. 2020. 188f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

BARROS, Edir Pina: **Quilombo, Resistência e Movimentos Negros**. 2007 p.06. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/trabalhosacademicos/1300029>> Acesso em: 23/09/2023.

EUGÊNIO, Rodney William. **A benção aos mais velhos**: poder e senioridade nos terreiros de Candomblé. Mairiporã: Arolê Cultural, 2017.

JORGE, Amanda; BRANDÃO, André. A produção social da questão quilombola no Brasil. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 349 - 374, 2016.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Etnográfica**. v. 4, n. 2, p. 333-354, 2000.

MINISTÉRIODAEUCAÇÃO.**DiretrizesCurricularesNacionaisparaaEducação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- brasileira e Africana**. Disponível em: Acesso em:23/09/2023.

MUNANGA, Kabenguele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: Ed.UFF, 2004.

NOGUEIRA, Sidney. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**: Exu como educação. RevistaExitus, Santarém, vol. 9, n° 4, p. 262-289, out/dez de2019.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

**D´PAREIA À UNIVERSIDADE: EPISTEME DE NEGRAS E O ASSENTAR DO  
SEGREDO-FUNDAMENTO**

**Jouse Mara Ferreira Santos (ILÊ AXÉ OMON TOBI OYÁ LOKÊ)**

**GT 05: CULTURAS POPULARES, ANCESTRALIDADE, COMUNIDADES E SABERES  
TRADICIONAIS**

**Palavras-Chave: Ancestralidade; Identidade Negra; Subjetividade negra.**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência:**

Volto a universidade. Muito se tem discutido sobre subjetividade negra. Velhos/Novos debates têm sido no movimento de insurgências frente as invalidações das epistemes de negras, mulheres historicamente execradas e socialmente subalternizadas. Apesar das inúmeras tecnologias vindas das comunidades tradicionais, a possibilidade de pensar as vivências das mulheres quilombolas do Samba de Pareia, por exemplo, desperta para a possibilidade de pensar nos recortes que atravessam grupos, comunidades e outros territórios, como o terreiro e suas potencialidades. A possibilidade de pensar uma pesquisa brota do chão do terreiro após um episódio de violência psicológica. A busca pelo caminho reflexivo frente aos ataques psíquicos desestruturantes, traz como rota de sobre+viver o quilombo da Mussuca. É aqui que o retorno se constitui como um caminho de investigação que traz raízes intra-uterinas como caminho de superação, vivências e experiências, memórias-sementes que adubam, hoje, minhas plantações. Trazer ao debate, estratégias vividas, cantadas e encantadas, percorridas em movimentos não lineares, não restritivos e não excludentes como o pisar dos tamancos das mulheres quilombolas do Samba de Pareia, enquanto tecnologia ancestral, evoca o matriarcado das búfalas insubmissas e seu sistema filosófico cultural de sobre+viver. O desafio de pensar estas estratégias me impulsiona a pensar nas narrativas insurgentes sentidas. Filosoficamente, busco compreender a tradução das epistemes que “matrigesta outras potências” (NJERI;RIBEIRO, 2019, p.603). É seguindo esta rota reflexiva que levo minhas vivências enquanto Iyalorixá para o Mestrado do PPGCULT/UFS, onde desenvolvo a escrita redesenhando a mim mesma, pois as entre+linhas seguem marcadas pela minha condição de ser uma mulher negra, de candomblé, na sociedade sergipana, e especialmente pela minha relação com a comunidade quilombola Mussuca e com o Samba de Pareia. O Samba de Pareia é uma prática cultural mussuquense, negrobrasileira, formada prioritaria-

mente por mulheres, gestada e sediada na comunidade quilombola, Mussuca, em Sergipe, com o intento de celebrar o nascimento de crianças no seio dessa comunidade. Caminhar em direção a um quilombo foi recorrente e relevante desde a minha infância, e por consequência, na minha formação identitária. E é seguindo esta rota pessoal e reflexiva que trago as mulheres negras da comunidade quilombola Mussuca-SE como o farol de caminho inicial de potentes referencialidades, molhadas e férteis que me possibilita seguir dialogando entre narrativas autorreferenciadas, estabelecendo elos com a ancestralidade, a formação identitária afirmativa negra e a tradição, tendo a memória afetiva como farol de pertencimento na construção de identidades. A pesquisa busca compreender em que medida as vivências sentidas pelas mulheres quilombolas do Samba de Pareia da Mussuca e minhas vivências pessoais também vividas nessa comunidade são vistas como estratégias de sobrevivência para o continuar e contribuem para a construção afirmativa da identidade cultural negra. Conceitos como identidade, pertencimento e diferenças (HALL, 2003) são uma tríade elementar de base de pensamento nesta pesquisa. Além desse autor, entrelaço saberes e pensares de mulheres negras como Conceição Evaristo (2016), Audre Lorde (1981), Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021) e Neusa Sousa (1980), assim como pensadores negros como Frantz Fanon (2020), Stuart Hall (2013), Molefi Asante (2014), Sidnei Nogueira (2020), dentre outros. No quesito metodológico, para construção da pesquisa foram elencadas estratégias como: revisão de literatura, consulta a periódicos, estudo de trabalhos acadêmicos relacionados à temática, análise de material audiovisual, além de visitas de campo, momentos estes fundamentais que envolveram a realização de entrevistas, conversas informais, observação de festividade, dentre outras ações de intensa contribuição acerca da identificação de histórias e memórias que evidenciam de forma afirmativa a condição de “ser negra”. A história oral e a afrocentricidade forneceram uma base reflexiva que me permitiu adentrar ao terreno mítico-filosófico-ancestral matripotente presente na vida destas mulheres.

**HISTORIOGRAFIA AFRICANA, PESCA E MULHER NEGRA: UMA PROPOSTA DE VISIBILIDADE ATRAVÉS DA TRADIÇÃO ORAL****SILVA, Cherliane Paula Pinheiro<sup>1</sup>****GT 05 – CULTURAS POPULARES, ANCESTRALIDADE, COMUNIDADES E SABERES TRADICIONAIS****Palavras-Chave: Tradição Oral; Mulheres; Marisqueiras.**

**Resumo Expandido:** No contexto colonial e escravocrata, a história foi manipulada para justificar a opressão e a exploração dos povos colonizados e escravizados. Essa manipulação ocorreu por meio de uma prática intencional de apagamento da memória coletiva desses povos. É necessário, portanto, um esforço coletivo para recuperar essa memória coletiva e reescrever a história a partir da perspectiva dos povos colonizados e escravizados, a fim de dismantlar a dominação colonial e escravocrata e construir uma sociedade mais justa e igualitária. As narrativas, saberes e oralidade das mulheres são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Através dessas narrativas, é possível resgatar a história e as experiências dessas mulheres, e valorizar suas contribuições para a cultura e a sociedade como um todo. As mulheres negras da pesca têm uma história rica e diversa, que muitas vezes não é contada ou valorizada. Suas experiências e saberes são fundamentais para a compreensão da história e da cultura do país, e para o desenvolvimento de políticas públicas que atendam às suas necessidades e demandas. Os afro-brasileiros, por diversas razões, mantiveram as línguas faladas nas terras africanas, mas sua fluência foi parcialmente interrompida pelo projeto colonialista. No entanto, a oralidade sobreviveu no Brasil de várias maneiras, graças à resistência dos seus usuários e à sua força e dinamicidade na África. A oralidade permeia a religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação. Portanto, a concepção da oralidade africana abrange todos os aspectos da existência humana, o que instigou os sobreviventes da diáspora negra a vivenciá-la apesar das negativas impostas pelas forças que mantêm o sistema. A tradição oral africana, na medida em que foi possível revivê-la no Brasil, expressa uma cosmovisão centrada na verdade e na rejeição incondicional da mentira, além do entendimento de que a terra pertence a Deus e que ao homem cabe apenas o direito de usufruí-la. Nessa linha de pensamento, reforça-se o valor dado à palavra dada, o suficiente para comprometer os descendentes de um ancestral por várias gerações. Ao pensar na identidade racial das mulheres marisqueiras, assim

como é possível se conectar com a realidade do município de Madre de Deus-BA, considerando que as comunidades pesqueiras muitas vezes enfrentam diversos tipos de racismo estrutural, institucional e interpessoal, impactando a vida das mulheres marisqueiras em diferentes aspectos, como acesso a recursos, oportunidades de trabalho, reconhecimento e valorização de suas contribuições. Ao trazer essa realidade para a sala de aula, é possível discutir e problematizar como essas formas de racismo são reproduzidas no ambiente escolar e nas narrativas históricas e culturais transmitidas aos estudantes. Há, nesse sentido, um espaço de escuta e diálogo com as próprias mulheres marisqueiras, permitindo que elas compartilhem suas experiências, desafios e conquistas. Essa troca de saberes e vivências contribui para ampliar a visão dos estudantes sobre a diversidade de identidades raciais e as múltiplas formas de resistência e luta contra as opressões. No estudo de História da África tem um papel fundamental ao abordar as temáticas relacionadas à África, especialmente em um contexto onde muitos pesquisadores desconhecem a história do continente e reproduzem narrativas construídas por homens brancos, sem uma análise crítica das fontes. Por meio do ensino dessas temáticas, é possível desafiar estereótipos, desconstruir preconceitos e promover uma visão mais ampla e inclusiva da história e da cultura africana, construindo novos saberes. Nessa perspectiva, a compreensão da diversidade de povos e do território africano é crucial para compreender a complexidade e a riqueza cultural desse continente. Especificamente, o estudo da África da Era do Tráfico Atlântico aborda um período doloroso e traumático na história do continente. É essencial compreender o impacto do comércio transatlântico de escravos na África e suas consequências para as sociedades africanas, bem como explorar as resistências e lutas contra a escravidão. Nessa mesma linha de raciocínio, a análise da África a partir da invasão europeia examina o processo de colonização e dominação europeia no continente, suas motivações, práticas coloniais e as lutas pela independência. Essa perspectiva tornou possível compreender os legados do colonialismo e as dinâmicas políticas, sociais e econômicas contemporâneas na África. No contexto do projeto sobre a identidade racial das mulheres marisqueiras e a realidade da comunidade pesqueira, é fundamental trazer referências que dialoguem de maneira significativa com a História, dando voz e visibilidade às narrativas dessas mulheres. Ao abordar a experiência de viver da maré e a importância cultural desse modo de vida, é necessário recorrer a fontes que representem e reflitam a vivência dessas mulheres e suas comunidades. Ao trazer à tona essa presença marcante do elemento africano na configuração do trabalho da pesca, o estudo em desenvolvimento busca valorizar a contribuição histórica e cultural dos africanos, rompendo com narrativas que muitas vezes os invisibilizam ou minimizam sua importância. Reconhecer e celebrar essa herança é fundamental para a construção de uma história mais inclusiva e para o fortalecimento da identidade das comunidades pesqueiras, destacando a diversidade e a riqueza cultural que permeiam as atividades marítimas nos trópicos. A incorporação do estudo da História da África ao estudo de narrativa das mulheres marisqueiras, a pesquisa em desenvolvimento poderá explorar as narrativas das mulheres marisqueiras, suas vivências e a importância cultural e social de viver da maré. Essas

fontes permitem uma compreensão mais abrangente da construção da identidade das mulheres marisqueiras, revelando sua contribuição para a comunidade pesqueira e a valorização de seus saberes tradicionais.

## EDUCAÇÃO DESCORAL: POSSIBILIDADES AFRO-BRASILEIRAS PARA A (RE) INVENÇÃO DOCENTE

BRUNA LETICIA DAMASCENO DIAS (UEFS)

MARTA ALENCAR DOS SANTOS (UEFS)

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações Étnico-raciais; Práticas Pedagógicas; Educação Decolonial.

### INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Educação DeSCoral: Possibilidades afro-brasileiras para a (re)invenção docente, tem como objetivo contribuir na formação de estudantes licenciandos/as e corpo docente da UEFS, e professores/as da Educação Básica de Feira de Santana, traçando caminhos decoloniais (WALSH, 2007) de ensino e aprendizagens visando a implementação da Lei 10.639/03. O projeto foi pensado a partir da seguinte questão: *é coerente exigir da/o educador/a uma ação pedagógica com uma discussão que lhe foi historicamente negligenciada?* Constatou-se então a urgência de ofertar aos educadores/as outras vias de formação para trabalhar com a cultura afro-brasileira e africana (GOMES, 2012). Em suas ações estão: a criação e administração do Museu Afro-Feirense em plataformas digitais; desenvolvimento de curso de extensão que articula a prática docente e a Lei 10.639/03 e a criação de materiais didáticos baseados em valores civilizatórios afro-brasileiros.

### METODOLOGIA

A metodologia do projeto de extensão Educação DeSCoral: Possibilidades afro-brasileiras para a (re)invenção docente, é estabelecida nas seguintes etapas:

- 1 – Curso de Extensão: No primeiro momento o Projeto vai lançar a seleção de 40 pessoas (perfil indicado na população alvo) interessadas em construir o processo formativo docente com ênfase na Lei 10.639/03. O curso será realizado em 60 horas, com encontros quinzenais de 4 horas de duração para cada atividade presencial, perfazendo aproximadamente 8 meses de atividade. Cada encontro será direcionado por um eixo formativo, dentre eles os conceitos Decolonialidade, Solidariedade, Colonialidade e Oralidade.
- 2 – Produção do Material Didático: Após as 60 horas do curso de formação os sujeitos envolvidos

serão convidados a construir um material didático que traga o trato com os valores afro-brasileiros presentes no município de Feira de Santana. A socialização do dispositivo didático ocorrerá em um evento na UEFS, bem como o compartilhamento na educação básica e nas redes sociais.

3 – Museu Afro-Feirense: A criação do museu na plataforma digital (Instagram) faz parte do plano de pesquisa dos 4 estudantes voluntários da UEFS. Os estudantes voluntários serão convidados a participar do curso de extensão para (re)alimentar as suas concepções sobre as temáticas da Lei 10.639/03. Dessa forma, a construção do museu perpassa pelo processo de investigação e evidenciação do legado afro-brasileiro na constituição societária de Feira de Santana.

## **RESULTADOS**

A partir desse projeto, diversas professoras da escola em que o curso de extensão está sendo executado, estão inseridas no debate racial, revendo suas práticas pedagógicas e proporcionando um ambiente socioeducativo e etnocentrado para as crianças da rede municipal de Feira de Santana. Além disso, ao final do projeto, os resultados serão socializados Através de Seminários, sessões públicas de diálogos e produção de vídeo, como também, através da construção coletiva de artigos para ser publicado em revistas eletrônicas e em eventos científicos.

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Estadual da Bahia por propiciar os subsídios necessários para a realização do projeto, como também, a Pró Reitoria de Ensino e Extensão por unir o ensino e extensão e possibilitar aos alunos, como eu, a oportunidade de executar projetos tentaculares unindo comunidade, alunos e corpo docente.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. 1 ed. Brasília. MEC; Unesco, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

**POÉTICAS DO CORPO MEMÓRIA: AMÍLCAR CABRAL E A ESTÉTICA POLÍTICA  
DOS SARAUS, DA ONÇA E DO CABRITO**

**Fabricia Santos de Jesus. Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas  
e Desenvolvimento Social - EPODS Sandro Ribeiro Santos**

**GT 05: Culturas populares, ancestralidade, comunidades e saberes tradicionais**

**Palavras-Chave: Sarau; Performance; Ancestralidade**

Reviver a escrita performática dos Saraus da Onça e do Cabrito é um movimento íntimo em interface coletiva que estimula, sentir a literatura negra em sua dimensão política, social e de construção de saberes.

O professor Paz (2022), ao pesquisar Saraus, aponta a imensidão de criação literária que ganham novos territórios em Salvador, a partir do crescente número de Saraus, ressaltando neste sentido, a organização realizada pelos participantes, que segundo ele, é subsidiada pela ajuda mútua, contrapondo todo um sistema. Nestes espaços, adverte Paz(2022), a filosofia do nós por nós, é prática diária, tecida em acolhimento e cuidado. Uma estrutura artística e política que transforma a literatura em sua fruição estética. Para ele, a literatura produzida nos Saraus da periferia de Salvador, fomenta o compromisso de dialogar problemáticas sociais, em movimento ético e político funcional de engajamento, alicerçado pela categoria raça, onde ocorre performances em diversas vertentes artística. Uma dinâmica que grafa em corpos, produção e socialização de saberes amparados pela identidade negra em política de consciência identitária. É a partir desta via reflexiva de Paz(20121), sobre Saraus e em especial o Sarau da Onça e do Cabrito, que observamos a conjuntura de uma pedagogia de ordem libertadora construída em métodos fora do modelo hegemonicamente instituído pela colonialidade, realizada nos Saraus. Neste tocante, as formas do Sarau é por vezes comparadas a pedagogia de Paulo Freire, comparação que desencadeou a problematização deste trabalho. Afinal, foi durante uma conversa entre os organizadores dos Saraus Da Onça e do Cabrito que inquietamos em pensar como construímos práticas Freiriana sem nunca nos aproximamos da literatura de Freire? Sendo esse nosso ponto de análise estimulador.

Ao passo temos como objetivos: refletirmos sobre colonialidade do saber, no entrelace de com-

preendermos em lentes decoloniais como se opera a busca do ocidental, por respostas em modelo hegemônico, para atuações afro-brasileiras em elaboração epistêmicas, anunciadas aqui, pelos Saraus da Onça e do Cabrito. Para isso, encruzilhamos saberes de Martins (2022), e seu pensamento acerca do corpo memória. Discorremos acerca da experiência estética da palavra, e a performance, do corpo. Para essa autora nas Américas as epistemes e todo aporte de conhecimentos e valores africanos, para sobrevivência, foram reterritorializados, assim rituais, performances, festejo entre outros são ambientes de memórias reservas de mnêmicas expresso, no e pelo corpo. E na interseção deste elementos que refletimos caminhos para compreensão da metodologia envolvidas nos Saraus supracitados. Tais elaborações discursivas nos encaminha para a pedagogia de Amílcar Cabral e suas práticas em educação político-cultural, como nos explica Santos (2020). Afinal, sua pedagogia acentua a importância da libertação das mentes utilizando a afirmação cultural. Para Santos (2020), Amílcar Cabral considerava que a luta pela descolonização perpassava a análise de que a dominação se valia da negação desta categoria, logo imprimir cultura identitária produz mudança de comportamento, autocrítica e reavaliação das condições devida.

### Considerações Finais

Esse aparato aproxima se e nutre a funcionalidade do Sarau da Onça e do Cabrito, uma encruzilhada de ações que corpos memória de forma performáticas e funcionais estimula a construção de cultura outra sobre os participantes e a sociedade na qual esses participantes estão inserido.

### Referências

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PAZ, Paulo Sérgio Silva da. Nós por Nós, poesia e resistência nos saraus periféricos de Salvador. Salvador: EDUNEB, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)*

SANTOS. Maria do Carmo Rebouças. Amílcar Cabral: o pedagogo político-cultural das lutas anticoloniais africanas. Revista Africanidades, 2020.

**A CULTURA DOS TERREIROS NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTAS DE TOLERANCIA-TRANSFORMAÇÃO NA  
PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS**

**Geni de Oliveira Lima (UERJ/ALMEFRE)**

**Thaís Pio Marques (UERJ/ALMEFRE)**

**Mairce S Araujo (UERJ/ALMEFRE)**

**GT: CULTURAS POPULARES, ANCESTRALIDADE, COMUNIDADES E SABERES  
TRADICIONAIS**

**Palavras-Chave: narrativas, racismo religioso, direitos humanos.**

*Se tem patota, Ibeji e ajeum  
Salve, Cosme e Damião, Doum  
Ê, que bela quitanda, quitandinha de erê  
Seu balancê tem quitandinha de erê  
Samba-Enredo Grande Rio – 2023*

Este trabalho se propõe a contribuir com a reflexão sobre intolerância religiosa a partir da prática pedagógica de professores/as de Educação Básica e da Universidade, entrelaçando narrativas de professoras negras<sup>1</sup> e brancas. Nosso encontro se deu no grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – ALMEFRE<sup>2</sup>.

Nas discussões realizadas no grupo, e em diálogo com nossas experiências docentes, enquanto professoras, temos encontrado no conceito de escrituras (EVARISTO, 2020), possibilidades outras de compreensão e produção de práticas antirracistas.

Considerando que o preconceito racial é uma realidade historicamente construída, vale desvelar o impacto do racismo na produção da intolerância religiosa, especificamente em nosso cotidiano (MUNANGA, 2005, p. 83). Assim, dialogamos com narrativas e situações do cotidiano escolar, que se de um lado apontam para o incitamento ao racismo religioso, como nos revelam, recorrentemente, as mídias, de outro trazemos, igualmente, as possibilidades de enfrentamento à intolerância,

1 As professoras pesquisadoras negras Geni de Oliveira Lima e Thaís Pio Marques são estudantes de mestrado em Educação, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), campus São Gonçalo. Ambas são integrantes do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (ALMEFRE).

2 O Grupo está vinculado à FFP/UERJ, coordenado pela professora Dra. Mairce da Silva Araújo, é integrado por estudantes de graduação e pós-graduação.

que emergem nas escolas.

Inspiradas pelo conceito de Evaristo (2020) *escrevivemos* e entrelaçamos nossas experiências de crianças negras, na primeira infância, marcadas pelo preconceito de uma sociedade de racismo estrutural (ALMEIDA, 2018). Para a autora, a atitude de escrever possui uma dimensão significativa para mulheres negras ao demarcar o direito da liberdade, alcançado no pós-abolição, e a conquista do auto pronunciamento pelas mulheres negras.

Consideramos que, se a escola é um reflexo do que acontece fora dela, é também espaço tanto da reprodução do racismo religioso, quanto do enfrentamento a ele. Nossas experiências confirmam esta concepção da escola como um espaço de luta, ao nos depararmos com as reivindicações pela diversidade, por meio das vozes das próprias crianças. Tal fato aparece nas *escrevivências* de Lima (2023), em seu diário de pesquisa:

*Parecia um dia como outro qualquer. Mas como bem diz a sabedoria popular, “as aparências, enganam.” Os cotidianos sempre se revelam inédito, o que facilmente podemos verificar na rotina da escola. Os atravessamentos do cotidiano, escrevem experiências singulares. Inserida no ritual pedagógico de acompanhamento do trabalho das/os professoras/res, durante a visita a uma turma de educação infantil, a professora cantava com as crianças e dava a elas a oportunidade de escolher e cantar suas músicas preferidas. Algumas crianças cantavam músicas infantis, outras músicas populares e hinos cantados nas igrejas locais. Até que um menino, levanta a mãozinha e diz animadamente; “Éa minhavez! Euvoucantar!” e com as mãos na cintura, canta “Pomba-gira Sete Saias. Xô, xô, xô, xô, Sete Saias chegou! (bis)” As palmas das crianças acompanhavam a música, desconhecida, até então, por mim e pela professora. Perguntamos quem conhecia aquela música e várias mãozinhas foram levantadas. E uma outra criança diz, “Tia eu aprendi essa música nomeu terreiro”*

A alegria e a espontaneidade, com as quais a criança reivindica seu direito de cantar a música do seu terreiro, que traz consigo uma herança ancestral, nos convida a refletir sobre as contribuições de microações afirmativas (JESUS, 2009) no enfrentamento ao racismo religioso, bem como propostas pedagógicas para/na escola. Uma “escuta sensível” às vozes infantis nos traz pistas para a construção de práticas antirracistas. Como a epígrafe nos convida a pensar, as *quitandinhas de erê* estão repletas de ludicidade infantil e ensinamentos...

## Referências

ALMEIDA, Silvio L de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.  
EVARISTO, C. A *escrevivência* e seus subtextos. In.: DUARTE, C. L. e NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina comunicação e Arte, 2020.

JESUS, Regina de Fátima de. Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas. In: **Anais da 32ª Reunião Anual ANPED.** Caxambu: ANPED, 2009.

LIMA, Geni. Diário de Pesquisa, não publicado, 2023.

MUNANGA, Kabengele (org.) – Superando o Racismo na Escola, 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

## O LUGAR DO CORPO NAS NARRATIVAS ORAIS DOS VAQUEIROS DO SERTÃO BAIANO

MÔNICA ANDRADE SOUZA (Universidade do Estado da Bahia - UNEB)<sup>1</sup>  
EDIL SILVA COSTA (Universidade do Estado da Bahia - UNEB)<sup>2</sup>

### GT 05: CULTURAS POPULARES, ANCESTRALIDADES, COMUNIDADES E SABERES TRADICIONAIS

**Palavras-Chave:** Narrativas orais. Vaqueiro. Sertão Baiano. Corpo.

#### Resumo Expandido

Durante pesquisa do mestrado, realizada no município de Andorinha entre os anos de 2018 e 2018, defendemos a tese de que as narrativas orais dos vaqueiros são elementos constitutivos da sua subjetividade e identidade, e como tal, são essas narrativas um fator capaz de estabelecer um elo entre diferentes gerações, contribuindo assim para a permanência das práticas culturais e da própria figura do vaqueiro no presente.

É a partir dessa perspectiva que acreditamos ter o vaqueiro conseguido permanecer na contemporaneidade, remodelando suas práticas e saberes diante das transformações trazidas pela era moderna e pós-moderna, fazendo, sem o saber, talvez, uma poética do existir, retratando ao mesmo tempo em que transforma a lida em retrato, em poesia, em epopeia. Ao ouvirmos o vaqueiro contar uma história torna-se quase inevitável não ter o olhar imediatamente atraído para os movimentos instintivos, ligados aos fazeres cotidianos que por ele são retomados.

Ao narrar, todo o corpo do vaqueiro fala, se retorce, bambeia como se ainda estivesse passando pelos baixios e pelo entrançado dos paus que voltam a ver gastar seu rosto. Ao “resenhar” seus feitos, o olhar ora vagueia para algum ponto indefinido no horizonte, ora se acende com um brilho que se alterna entre a emoção e o brinquedo, a depender do lance rememorado, revivido. Ao falar das vastidões pelas quais campeou, seus braços imitam o traçado dos caminhos, e suas mãos desenham no ar, linhas e quadras por onde passou. De repente, a mão cavalga, retoma o passo repicado do cavalo, companhia fiel, quase extensão do vaqueiro, os dedos se fecham e en-

1 Mônica Andrade Souza é Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós Crítica/UNEB) – Campus II, Alagoinhas-BA. E-mail: monicaandrade\_23@hotmail.com.

2 Edil Silva Costa - PhD. (Orientadora). Professora Titular Plena de Literatura Portuguesa da Universidade do Estado da Bahia, atuando como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós Crítica/UNEB) – Campus II, Alagoinhas-BA. E-mail: escosta@uneb.br.

rodilham na retomada do gesto decisivo que selou o destino do boi, e o dele mesmo, imprimindo mais uma marca na sua coleção defeitos.

Em toda essa evocação entra um elemento importante no campo da oralidade que sempre serviu de elemento de identificação do vaqueiro: a presença do corpo, como instrumento transmissor da voz, utilizado com primazia pelo sujeito do qual falamos, mas também dos gestos, da expressão que lhe acompanha. Falamos aqui do corpo do vaqueiro a partir de duas concepções: o corporeal, concreto, através do qual ele tem se colocado no mundo, a partir da performance e que, através da expressão, se torna um corpo simbólico, a partir de uma construção que é sobretudo social e cultural.

Nesse sentido, acreditamos que o estudo ora retomado, no Programa de Pós- Graduação em Crítica Cultural (doutorado) oferecido pela UNEB, Campus II, onde realizo a pesquisa em andamento, a ser concluída em 2026, a partir da investigação a respeito do lugar do corpo nas narrativas orais dos vaqueiros do sertão baiano, a partir do recorte espacial do município de Andorinha-BA, será um contributo para o universo das pesquisas em torno da tradição oral do vaqueiro, em sua intersecção com a linguagem e com a performance, este grupo social ainda tão silenciado. É, mais que necessário, urgente irmos ao encontro dessas vozes que estão, de certa forma, amalgamadas à nossa própria identidade de sertanejos e de brasileiros.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CUNHA, Euclides. **Os Sertões**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Trad. Sônia M.S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

**EM VOLTA DO TACHO: MEMÓRIAS E ATIVISMOS DE MULHERES NEGRAS EM LAGOA SANTA (MG)**

**Maria Luiza da Silva Damião (PPGNEIM - UFBA)**

**GT: CULTURAS POPULARES, ANCESTRALIDADE, COMUNIDADES E SABERES TRADICIONAIS**

**Palavras-Chave (máx 3): mulheres negras; memória, historicidades**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

Nasci em Belo Horizonte, mas aos 9 anos de idade me mudei para Lagoa Santa, uma cidade na região metropolitana da capital mineira. A vida no interior propõem outras formas de organização social, descobri isso na várzea, bairro em que cresci, e um dos locais reconhecidos por manter a cultura popular através das práticas e Saberes tradicionais. Ainda criança, eu acompanhava meus pais nas Folias de Reis, nos encontros de Congado, noites de Candombe e visitas das Pastorinhas. Conseqüentemente, eu ingressei na Irmandade dos Atores da Pândega, uma associação cultural que há mais de 25 anos resiste compartilhando tradições afro-brasileiras como a capoeira angola, dança-afro, percussão, e o Cortejo do Boi da Manta.

Dentro da Irmandade e de forma orgânica, comecei a trabalhar com produção cultural, iniciei minha formação em dança-afro, e hoje faço parte da juventude na tradição de sambadeiras da minha região, além de integrar o Cortejo do Boi da Manta. Minha trajetória em um grupo de cultura popular me levou a compreensão de que a institucionalização dos movimentos de base é uma das formas de manter e ampliar o trabalho que desenvolvemos, por isso, em 2023, para além de muitas formações na área cultural, eu ingressei no mestrado com uma pesquisa fundamentada nos estudos de gênero e raça.

Os trabalhos sobre memória, tradição e os estudos sobre feminismo negro me aproximaram, em 2022, de 4 mulheres negras que resistem e preservam a tradição dos doces e quitandas, como herança da cultura afrodiaspórica em Lagoa Santa. Dona Lôra, Maria José, Elizabete e Adélia são descendentes de famílias que trazem na cozinha, com seus tachos de cobre e colheres de pau, memórias ancestrais, que nos revelam outras cosmoperpeções.

Nesse sentido, Lagoa Santa (MG) é uma das cidades onde doceiras e quitandeiras residem desde o início do período colonial, mantidas como escravizadas nas grandes fazendas de engenho, elas já executavam essa função. Por gerações, suas sucessoras deram sequência a essa prática,

que em 2017 foi reconhecida como patrimônio imaterial do município. Entrevistá-las e ouvir sobre suas trajetórias foi uma maneira de entender a formação histórica e social da cidade onde morei por mais de 15 anos. O apagamento e a desvalorização da forma com que mulheres negras existem e resistem no Brasil está por toda parte, inclusive na minha região. Por isso, esse projeto tem como objetivo recontar a história através das falas, perspectivas e experiências de mulheres negras. Um conteúdo feito por nós, para nós e sobre nós.

Como podcast, publiquei na internet 4 episódios de uma roda de conversa onde discutimos temas como raça, gênero, ancestralidade, memória, cultura e tradição. A partir de suas experiências pessoais e das lembranças do que os mais velhos contavam, nós nos aprofundamos nesses assuntos, buscando compreender como eles atravessam a vida de mulheres negras por gerações. Assim, o formato em áudio teve como objetivo manter a oralidade, já que é o principal meio de compartilhamento de Saberes na cultura popular.

Durante quase 5 horas de gravação, pude entender, de forma contra-colonial, o significado da cozinha como um espaço de manutenção da história de um grupo, que por muito tempo foi destinado a esse lugar. Limitar as mulheres negras ao trabalho doméstico e às funções de cuidado foi uma tentativa de controlá-las e restringir suas atuações, no entanto, essas mesmas mulheres habitam esses espaços resistindo e mantendo suas formas de existir no mundo. Identificar e validar a cozinha a partir da perspectiva de quem a ocupa é ir na contramão das visões de submissão e exploração que socialmente definem esse espaço.

Segunda as quitandeiras e doceiras com quem conversei, as técnicas utilizadas em cada preparo, o uso do fogão a lenha e o domínio do fogo, o plantio dos ingredientes e o reaproveitamento de todo o alimento são ensinamentos aprendidos no ato de cozinhar. Através de cada refeição, essas mulheres nos alimentam não só materialmente, mas também de forma simbólica, nos oferecendo muito mais do que os nossos olhos conseguem enxergar. A alimentação é apresentada como um cuidado, fundamental para sobrevivência, e para manutenção dos costumes e cultura de um povo.

#### Referências:

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 1. ed., 2019.

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

MACHADO, Taís de Sant'Anna. **Um pé na cozinha: uma análise sócio-histórica do trabalho de cozinheiras negras no Brasil**. 2021. 305 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

**Um antídoto chamado Bem Viver em Kirimurê: relato de experiência**

**Virgínia Elaine Vasconcelos do Nascimento (Coletivo Bem Viver em Kirimurê)**

**GT: CULTURAS POPULARES, ANCESTRALIDADE, COMUNIDADES E SABERES TRADICIONAIS**

**Palavras-Chave: Bem Viver em Kirimurê, Antídoto.**

Tenho me perguntado sobre o real sentido de bem viver, para além de literaturas venho reacendendo a capacidade de ouvir os meus troncos velhos, a quem primeiramente saúdo, para retomar o encantamento que o colonialismo teima em concretar. Uma das minhas ideias para adiar o fim do mundo é não perder o encanto e o encantamento.

Na estrada que conecta Ceará e Salvador passaram-se mil ideias e inseguranças pela minha cabeça, dentre elas o que me esperava na cidade de maior população negra do Brasil. E os indígenas? Me perguntei, sabendo que estamos em toda parte.

Pisando em Kirimurê, inicialmente enfrentei dificuldades com o acesso à moradia e à segurança alimentar, mas a maior delas foi a solidão enquanto pessoa indígena. Então, certo dia, sob o direcionamentos dos encantados, encontrei um antídoto chamado Bem Viver em Kirimurê.

O grupo Bem Viver em Kirimurê formou-se inicialmente através de um projeto de extensão do departamento de psicologia da Universidade Federal da Bahia, onde João Gabriel Modesto, Janduraí, desenvolve seu projeto de dissertação de mestrado e idealizou um grupo voltado à saúde mental de pessoas indígenas na cidade de Salvador. Pude participar do projeto desde seu início e acompanho o seu desenvolvimento, que resultou na formação de um coletivo indígena para além da tutela institucional, com nossa organização interna, seguindo as cosmovisões e práticas de nossos povos.

Assim como eu, após uma no de nosso primeiro encontro, vejo outros parentes muito mais fortalecidos quanto às suas identidades étnicas e culturais, além de integradas à uma comunidade que trate sobre nossos sabores e dissabores em meio à cidade, que teima em nos apagar enquanto teimamos em viver, mas não apenas viver, buscar o bem viver entre nós. Em nossos encontros pudemos desenvolver atividades artísticas, de organização institucional, e o que con-

sidero mais importante, o fortalecimento ancestral através dos cantos, da dança, do encontro, da palavra, da escuta.

Quando cheguei em kirimurê tive a oportunidade de aprender o Toré tupinambá, Xukuru kariri, Payayá, Atikum, além de apresentar o Torém aos meus parentes. Posso dizer que nessa comunidade encontrei um antídoto à saudade de minha família, da minha terrinha Siará. Agradeço esse encontro.

**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E EMPODERAMENTO  
FEMININO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS**

Prof. Ma. Márcia de Oliveira Sales / Secretaria de  
Educação do Estado da Bahia/ **Culturas Populares e  
Diversidade)**

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Laureci Ferreira da Silva  
**(SEC-BA/ NELT-UFBA/GENTES)**

**GT: Culturas Populares e Diversidade**

**Palavras-Chave: Maracatu; Pedagogia da resistência e Ancestralidade.**

**Resumo Expandido**

Este estudo está sendo realizado por uma das autoras desse texto com o objetivo de analisar como é o processo de construção de identidade e empoderamento feminino das mulheres que participam do grupo cultural artístico feminino, Maracatu Ventos de Ouro em Salvador-BA.

É notável que há uma história associada à pedagogia de resistência, à ancestralidade, à cultura popular, às crenças, às manifestações de matriz africana, ao processo de construção da identidade e ao empoderamento feminino que interfere na vida das mulheres participantes deste grupo maracatu, desde o seu surgimento em 2015 até os diasatuais.

Esse grupo de maracatu, Ventos de Ouro, é coordenado por uma mestra há sete anos na cidade de Salvador/BA. O grupo é filho da Nação do Maracatu Porto Rico, nação centenária fundada em 1916, na cidade de Palmares, Pernambuco.

Nesse contexto, eu, conheci o Maracatu Ventos de Ouro em meados de 2018 porque estava à procura de um lugar onde as mulheres pudessem se irmanar, sentia falta disso, não porque não tivesse amigas; sempre tive ótimas amigas, porém não estava naquele momento tão próxima a elas, o que talvez tenha sido o maior motivo da minha busca por esse espaço ancestral de luta e resistência.

Outro motivo para desenvolver essa investigação no universo do Maracatu Ventos de ouro é que eu, em meu ambiente familiar, sempre fui cercada por homens: filhos, marido, irmãos e até minhas leituras, a maioria, eram de autores homens, e isso de certa forma me oprime, e a me fazia sentir necessidade de ter um lugar onde eu pudesse estar em contato com o feminino para recarregar minhas energias, trocar experiências, dialogar, ouvir histórias de outras mulheres e comparti-

lhar a minha história também, e assim, me sentir pertencente a um grupo. A convivência com estas mulheres despertou o meu interesse em estudar o grupo e suas ações para que eu pudesse refletir sobre a influência desse grupo em meu processo de construção das identidades e do empoderamento.

Este estudo é fundamentado em uma breve discussão sobre a concepção de cultura em seu sentido mais amplo, porque nessa perspectiva ela consiste em tudo aquilo que a pessoa tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro da sua sociedade. Nos Estudos Culturais, que abarca o empoderamento feminino e construção da identidade das suas participantes. E nos estudos sobre o empoderamento feminino, que traz o conceito de poder, fenômeno correspondente à habilidade para agir em conjunto. O poder não é propriedade privada e sim pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida que o grupo permanece unido.

Como metodologia utilizo a autoetnografia (LAURECI FERREIRA DA SILVA, 2017), pois as minhas experiências pessoais e profissionais estão entrelaçadas com as das outras participantes deste estudo. A etnográfica, que permite que a pesquisadora observe e interpreta os modos como as pessoas conduzem sua vida, a fim de revelar o significado do cotidiano, nos quais as pessoas agem, também documenta, monitora e encontra o sentido da ação (CARMEM LÚCIA GUIMARÃES DE MATTOS e PAULA ALMEIDA DE CASTRO, 2011).

Os resultados parciais deste estudo têm nos revelado que o contato com essa cultura ancestral e o estar no universo feminino dentro desse grupo, onde há uma diversidade imensa de corpos, classes e gêneros, faz-nos entender que o grupo é muito importante para a vida, o dia a dia delas. Ainda teremos outros momentos onde haverá entrevistas para melhor conhecer as integrantes do grupo e saber como ele contribui com a formação das identidades das suas participantes.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

SILVA, Laureci Ferreira da. Letramentos acadêmicos-científicos: Formação continuada de professoras de Língua Portuguesa. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017

MATTOS, C. L.G; CASTRO, P.A. Etnografia e Educação: Conceitos e Usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

## PLURALIDADE CULTURAL A PARTIR DO SAMBA DE RODA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

LINDIANA DA SILVA OLIVEIRA-UFBA

### GT: CULTURAS POPULARES E DIVERSIDADE

**Resumo expandido:** Este estudo pretende tecer reflexões acerca da temática da pluralidade cultural a partir da manifestação cultural samba de roda no contexto educacional, a fim de contribuir com uma educação antirracista. Sendo assim, o samba de roda é o locus enunciativo para a inserção de debates sobre diversidade e pluralidade cultural na escola para promover a valorização das experiências afro-brasileiras e africanas pelos alunos que muito pouco sabem sobre essa manifestação cultural. A pergunta de partida para esta abordagem é: como o samba de roda contribui para promover a pluralidade cultural dentro da escola? Ao tratarmos sobre essa temática, é importante pontuar a relevância da pluralidade cultural no seio da escola a fim de desmistificar histórias únicas negativas sobre o Continente Africano, como também, aproximar os educandos da manifestação cultural que muito carrega a identidade/essência do povo brasileiro. Nesse entendimento, o samba de roda traz consigo diversas temáticas que podemos discutir e desmistificar no contexto escolar, principalmente, por abordar a diversidade cultural e identidade brasileira dos povos negros, pois com a colonização visibilizou somente a cultura europeia, silenciando e excluindo a cultura dos povos indígenas e africanas que já estavam presentes aqui no Brasil. E é por este motivo, que a sociedade brasileira sabe muito pouco sobre a cultura indígena e africana. Para Paulo Cesar Alves (2010) “Todas as experiências humanas já são em si cultura”(p.44). Porém, desde o início da colonização brasileira as experiências humanas entre os europeus, indígenas e africanos foram cercadas por variados tipos de violência, entre elas, o apagamento/silenciamento da cultura dos povos indígenas e conseqüentemente dos povos africanos que foram traficados para o Brasil. Assim, os estudantes brasileiros de pele negra ou parda tiveram dificuldades em identificar-se/assumir-se de acordo com sua cor da pele, pois com a colonização europeia tudo que era diferente da cultura do colonizador foi deixado de lado e substituído. Os alunos negros e pardos tinham vergonha da cor da pele, da textura do cabelo, do formato do nariz. A cultura do colonizador destruiu a autoestima dos povos negros e por este motivo, a sociedade brasileira aprendeu nas escolas que os aportes culturais afro-brasileiros e indígenas não deveriam ser trabalhados e quando se trabalha muitas vezes é de forma folclórica

e nunca com respeito a cultura do outro. É nesse contexto que inserir o samba de roda como expressão da diversidade e pluralidade cultural dos povos afro-brasileiros torna-se importante, pois o samba de roda dentro da escola vai trazer discussões sérias sobre identidade do povo negro, o respeito a outras culturas, a diversidade e a pluralidade cultural existente em nosso país. Nesse viés, que percebemos que a presença do samba de roda no contexto educacional faz emergir várias temáticas para serem abordadas com os alunos, tais como: a origem do samba de roda no recôncavo da Bahia; aproximações dos mestres e sambadeiras na escola junto aos estudantes; desmistificar o samba de roda como algo folclórico; incentivar e apoiar a diversidade e pluralidade cultural de outros povos. Inserir o samba de roda no contexto educacional pode contribuir para promover que os alunos conheçam um pouco mais sobre a origem da cultura brasileira e também para lutarmos contra uma educação racista, preconceituosa e discriminatória que ao longo do tempo silenciou e subjugou a cultura oriunda do povo negro. Dessa maneira, torna-se urgente trabalharmos nas escolas a partir do multiculturalismo que muito tem a nos ensinar. Assim, Moreira e Candau (2008,p.07) refletem que “Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a pressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais 7 poderosos e privilegiados”. Portanto, as escolas brasileiras precisam urgentemente assumir um papel antirracista para que a educação dos brasileiros seja libertadora, plural e diversa. “Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas” (Moreira e Candau, 2008,p.07).

**Palavras-Chave:** Educação Antirracista, Escola, Identidade, Pluralidade Cultural, Samba de Roda.

ALVES, Paulo César (Org.). **Origens e constituição científica de cultura In Cultura: múltiplas leituras.** São Paulo: Edusc; Salvador: Edufba, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008

**Sobre-vivências no Instituto Cultural Steve Biko: A dimensão subjetiva da educação antirracista e seus impactos.**

**Jéssica Souza Santos (UFBA/PET Conexões de Saberes Comunidades Populares e Urbanas)**

GT: G-3 Culturas Populares e Educação Formal

**Palavras-Chave subjetividade, negritude, educação antirracista**

O presente resumo estendido, objetiva descrever a experiência vivenciada da educação antirracista e a produção de sentidos observada, durante o semestre de 2023.1 nos participantes do Instituto Cultural Steve Biko (ISC). Cursinho pré-vestibular popular, localizado no centro histórico de Salvador há mais de 30 anos, fundado por participantes do Movimento Negro Unificado. A partir de uma proposta de intervenção chamada “Baobá dos sonhos” aplicada na matéria de Técnicas e intervenções grupais do curso de Psicologia, foi possível observar como a educação antirracista abre espaço para estimular os sonhos e impactar na subjetividade dos participantes do instituto.

A proposta de ação foi alinhada com as diretrizes do Instituto, com base nas visitas as aulas de Cidadania e Consciência Negra. Propus a construção do Baobá dos sonhos, uma árvore milenar, símbolo nacional do Senegal, entre diversos significados atribuídos a árvore, optei pelo mito que afirma: as pessoas enterradas dentro do Baobá permitem que seus espíritos permaneçam vivos enquanto o baobá existir, considerada uma árvore eterna, tendo registros do seu tempo de vida de mais de 6.000 anos. Considerando as implicações do colonialismo nossa psique, (Fanon2008) meu objetivo foi observar quais sonhos emergiriam desta experiência.

Fiz a relação de o Instituto simbolizar um grande Baobá, em que espíritos de revolucionários e protagonistas da luta antirracista se fazem presente, neste sentido convoquei os alunos para depositar os seus sonhos nesta árvore tão simbólica e potente. O Instituto hoje é uma realidade porque um dia foi sonhado, e sabemos que para a mudança de visão constituída socialmente a respeito das pessoas negras do Brasil, seja por conta do processo de escravização que resultou como o produto o racismo, e a construção do imaginário social negativo atrelado a pessoas negras, se faz necessário uma mudança de perspectiva, como diz o texto Racismo e metaenquadre de Eliane Costa: Mudar esse metaenquadre requer trabalho psíquico e político. Demanda que brancos e negros assumam os custos políticos, sociais e psíquicos envolvidos com a ressignificação da identidade

nacional, entre outras.

Neste sentido, instituições como o Instituto Cultural Steve Biko, cuja abordagem do tema das relações raciais, tem como ponto de partida a valorização da ancestralidade enquanto potências intelectuais, revolucionárias, têm um exemplo de uma fissura, mudança do metaenquadre feito por meio do trabalho político e social, reverberando de forma positiva na subjetividade do grupo, que é marcado pelo racismo, limitante não só de oportunidades, como também na construção de uma subjetividade pautada em uma visão do que é ser negro de forma positiva.

Por essa razão, ter um ambiente acolhedor, estimulante para traçar objetivos e sonhar, é revolucionário. Tenho plena consciência, que o Instituto, mesmo sendo grandioso em sua atuação na sociedade, não somente pela proposta de educação antirracista, como outras ações fomentando as culturas populares. Está inserido em um sistema cujas engrenagens são ainda muito maiores do que tudo que é possível propor, ainda assim, segue sendo um sopro de esperança, um agente na mudança de mentalidade daquele grupo, manifestando sonhos cuja preocupação era uma mudança na coletividade Estes estudantes ingressarão na universidade, entendendo que este espaço também os pertence, pois nossa história não começa com a chegada dos portugueses.

#### **REFERÊNCIAS:**

COSTA, E. S. **O racismo como metaenquadre.** (UFRR, Roraima, Brasil.) Artigos • Rev. Inst. Estud. Bras. (62) • Dez 2015  
INTERCOM. **Baobá - árvore símbolo das culturas africanas.** Geledés. Disponível em:

<<https://www.geledes.org.br/baoba-arvore-simbolo-das-culturas-africanas/>>.

FANON, F. **Peles negras máscaras brancas.** Salvador, 2008, Cap.1. EDUFBA. disponível em <Projeto Pele negra [2].pmd (geledes.org.br)>

**MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS: UMA AÇÃO  
DECOLONIAL COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

**Prof. Esp. Diego Cruz Argolo (PROMESTRE-  
UFMG/ Cultura Popular e Educação Formal)**

**Profª. Ma. Marilene Sacramento Miranda  
(PROMESTRE – UFMG)**

**Profª. Dra. Laureci Ferreira da (NELT-UFBA)**

**GT: Culturas Populares e Educação Formal**

**Palavras-Chave : Manifestações Culturais, identidades, Letramento racial**

**Resumo Expandido**

Trata-se de um estudo que está sendo realizado com estudantes do Ensino Médio e um dos autores deste texto, como professor-pesquisador-pesquisado no ambiente do Programa de Mestrado em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os anos de 2022 e 2024, sobre as manifestações culturais afro-brasileiras à luz do letramento racial crítico. Nessa pesquisa foi priorizado o desenvolvimento de práticas pedagógicas que consideraram a pluralidade cultural e o conhecimento de mundo desses/as participantes, a fim de que essas manifestações culturais fossem compreendidas pelos/as envolvidos/as desse estudo como um dos fatores importantes para construção das suas identidades de raça e para o processo de aprendizagem.

A investigação tem como universo as práticas educativas do Colégio Estadual Luiz Viana Filho – CELVF, no município de Candeias- Bahia - Brasil. Pretende-se, também, discutir a resignificação das identidades de raça constantemente forjadas na colonialidade, a partir das narrativas dos/as participantes do estudo, incluindo o professor-pesquisador- pesquisado, através da vivência com o letramento racial crítico, das seguintes manifestações culturais: As lendas do rio São Francisco, os desafios da agricultura familiar, as tranças nagô, a lavagem das escadarias da igreja de Nossa Senhora das Candeias – Bahia e as baianas de acarajé.

Essa discussão foi permeada por narrativas contra-hegemônicas com o propósito de revelar as práticas de silenciamento e cerceamento dessas manifestações culturais no ambiente onde o estudo está sendo realizado. Essa investigação se fundamenta nas práticas do letramento racial

crítico, nos estudos culturais e na Lei n.10639/03, que é uma aliada na luta antirracista e trata sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas e privadas de todo Brasil.

A abordagem metodológica é a qualitativa, com uso dos métodos autoetnográfico (Silva, 2017), uma vez que o professor é pesquisador e ao mesmo tempo um participante da pesquisa. Este pesquisador/pesquisado compreende a si mesmo através da reflexão e do contexto sociocultural que está imerso. Etnográfico escolar (André, 2012), importante para a descrição das práticas culturais dos/as estudantes pelo olhar minucioso do professor. Cartográfico (Lírio, 2010), que possibilita o registro dinâmico de etapas do percurso formativo dos/as estudantes, no momento em que os fatos estão acontecendo, gerando um conjunto de reflexões e pontos de vista.

Vale ressaltar que os resultados apresentados nesse texto são parciais, gerados durante a execução de um projeto que possibilitou aos/as esses/as participantes (estudantes e o professor-pesquisador-pesquisado) a autorreflexão, a descolonização do pensamento e a tomada de decisão a partir dos saberes de frestas, (Rufino, 2019), produzidos por pessoas que foram subalternizadas. Por fim, percebemos, parcialmente, que parte dos/as aprendizes e o professor-pesquisador-pesquisado já iniciaram a elaboração de narrativas não-hegemônicas, a partir dos estudos sobre as manifestações culturais afro-brasileiras, como um meio de luta e resistência contra todos os modos operandi do racismo estrutural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Prática Pedagógica: Etnografia da Prática Escolar**. 18ªed. São Paulo: Papyrus, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 15 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003

LÍRIO, Vinícius da silva. **Criar, performar e cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte**. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Laureci Ferreira da. **Letramentos acadêmico-científicos na formação continuada de professoras de língua portuguesa**. 2018. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador-Bahia. 2018.

RUFINO, LUIZ. **Pedagogia das encruzilhadas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

## **O impacto da Lei Aldir Blanc nas Culturas Populares e Identitárias**

CASSI LADI REIS COUTINHO

### **GT: Culturas Populares e Diversidade**

**Palavras-Chave (máx 3):** Lei Aldir Blanc, Culturas Populares, Culturas Identitárias.

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):** O objetivo deste artigo quantificar quantos projetos foram contemplados no Edital Prêmios de Preservação dos Bens Culturais Populares e Identitários da Bahia Emilia Biancardi 2020 lançado pelo Centro de Culturas Populares e Identitárias – CCPI/Secretaria de Cultura do Estado da Bahia a partir dos recursos disponíveis pela Lei Aldir Blanc para as culturas populares e identitárias. E a partir daí, tentar perceber quantos projetos realizaram o que estavam propostos, quantos agentes de cultura foram atingidos, se os projetos conseguiram atingir as comunidades e de que maneira esse acesso garantir a preservação e fortalecimento da manifestação popular e identitária.

Sabemos que a Lei Aldir Blanc surge num contexto emergencial em meio a pandemia de COVID 19 que causou o brusco afastamento dos artistas e fazedores de cultura dos seus afazeres culturais. A situação acabou provocando o empobrecimento e endividamento de muitos grupos que viram sua fonte de renda cessar. E por isso, a lei aparece como uma possibilidade de melhoria não só da situação financeira, mas da manutenção das suas manifestações.

### **Referências Bibliográficas:**

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOTELHO, Isaura. Políticas culturais: discutindo pressupostos IN: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori (Org.). **Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2007.

CALABRE, Lia e LOPES, Antonio Herculano (Org.). **Diversidade Cultural**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 1º Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. **Políticas culturais: diálogos possíveis.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

**O cultural e o musical na residência musical Ethno Bahia Refletindo sobre práticas e teorias pedagógico-musicais no debate decolonial****KATHARINA DORING (PPGPEAFIN/LAB Koringoma)****GT6 – Culturas populares e Diversidade**

Palavras-Chave: Ethno Bahia Residência Musical; Ethno World pedagogia musical; Pedagogia musical comunitária e diversidade cultural;

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

Esta proposta tem como objetivo observar e contextualizar a aprendizagem intercultural da música tradicional da residência musical Ethno Bahia, como parte do Ethno World, como uma ferramenta para entender possíveis diálogos de prática e aprendizagem musical dentro da ampla gama do programa de residência do Ethno World, onde todos os tipos de sons, instrumentos, movimentos, ritmos e, acima de tudo, jovens de tantas culturas diferentes se reúnem por um curto período. Esta abordagem insere-se no âmbito de uma educação musical e etnomusicologia decolonial, com ênfase na música africana diaspórica, no âmbito do debate internacional sobre a prática e a educação musical comunitária. A investigação combina a investigação prática de campo a longo prazo com o enquadramento teórico, estudos e debates, com o objetivo de fundamentar a teoria no âmbito mais vasto do mundo pós-colonial e intercultural, da pedagogia da música tradicional e comunitária.

O projeto internacional *Ethno World*<sup>1</sup> tem uma história de 30 anos que está crescendo pelo mundo inteiro e busca mediar o ensino e aprendizado de músicas de tradição oral, *folk*, populares e *world music* entre jovens (o foco oficial é entre 18 e 30 anos com variações locais!) de todas as regiões, etnias e culturas musicais do mundo, mediante a organização internacional *Jeunesses Musicales*<sup>2</sup>. A metodologia de ensino-aprendizagem em música do *Ethno World* pode ser considerada única ou pelo menos inovadora na combinação de pedagogias da tradição oral e de vivências coletivas contemporâneas, no que se refere à mediação prática de diversos estilos, ritmos e gêneros musicais do mundo, que combina muito bem com as práticas musicais populares e de

1 <https://www.ethno-world.org/>

2 <https://jmi.net/>

tradições orais no Brasil e na América Latina.

Na base do processo de aprendizagem do Ethno encontra-se uma abordagem ou metodologia entre pares, onde os participantes têm a oportunidade de aprender e ensinar entre si (HIGGINS, 2019; MANTIE & RISK, 2020, p. 42). Este tipo de abordagem permite aos jovens músicos partilhar e desenvolver suas capacidades musicais num ambiente menos institucionalizado e mais comunitário, através da partilha da música tradicional dos seus países ou suas regiões culturais específicas, com outros músicos de várias regiões do mundo de forma multicultural. No final de cada residência há um concerto de apresentação do trabalho realizado ao longo da residência, que é uma culminância festejada, sem criar pressão de perfeição. De acordo com a sua página, o Ethno está presente em mais de 25 países, em Portugal existe desde 2014 e no Brasil desde 2018. Cada Ethno dispõe de um número limitado de vagas, variável consoante o país, pelo que existem alguns critérios de seleção dos candidatos que variam também de acordo com cada Ethno, mas em geral, não é exigido um nível profissional ou escolarizado dos participantes. Portanto, os grupos que se formam todos os anos, são bastante heterogêneos entre si, conectando numa residência musical Ethno desde músicos profissionais com um elevado nível de técnica e domínio do instrumento – o que inclui a voz e a dança no caso de Portugal e recentemente Alemanha também – até alguém que iniciou há pouco tempo em aprender a tocar (Higgins, 2019).

Neste sentido, e apesar da existência de uma bem constituída equipe de mentores artísticos que guia e orienta todo o processo de criação, emerge de forma bastante orgânica a base filosófica de aprendizagem do Ethno: a aprendizagem entre pares ou *peer-to-peer learning* (Higgins, 2019; Mantie & Risk, 2020). Neste contexto multicultural e heterogêneo, todos ensinam e todos aprendem. Começando na apresentação de uma música tradicional do seu país, os participantes assumem o papel de guardiões e transmissores da sua própria cultura tradicional, dando lugar uns aos outros nesta forma acessível de aprendizagem da música tradicional. Para alguns esta é uma tarefa simples e já conhecida, enquanto que para outros, é uma experiência nova que acarreta a exposição diante do grupo (Higgins, 2019).

Venho pesquisando e produzindo algumas formas de música/dança tradicionais há muitos anos, sempre trabalhando nas fronteiras fluidas e nas possibilidades desafiadoras que consistem em aprender e criar música/dança no âmbito: da tradição e da contemporaneidade; preservação e transformação; atividades musicais e cênicas entre rituais íntimos e espirituais e cenários de atuação profissional; diversidade cultural e estética em paisagens locais, regionais e transculturais (World Music). A geração jovem é influenciada pela transmissão e afinação vocal e instrumental padronizada e movimentos coreografados em estilos de música/dança popular comercial e perdendo os detalhes sutis e diferenças nas expressões rítmicas, cinéticas e vocais que são tão característicos dos mais velhos, que vivenciam e praticam suas tradições no continuum da herança oral. Minha preocupação em primeiro lugar gira em torno das qualidades e sutilezas estéticas especiais que carregam o nível mais profundo do significado musical e cinético, transferindo a herança espiritual por suas qualidades vocais, rítmicas e instrumentais, expressas por micro-tons

e micro-movimentos e gestos. Há uma necessidade de pesquisa crítica de forma mais estética do que tem sido feito para a reivindicação de patrimônio imaterial e música tradicional.

Além dos aspectos socioculturais, deve se aprofundar os fundamentos da música tradicional em seus contextos locais, não apenas como categorias técnicas (tom, harmonia, etc.), que acabam por se comportar como objetos e classificações materiais, racionalizados, resultando naquele a maioria dos estilos e qualidades musicais das tradições orais não foram totalmente registradas e preservadas, pois precisam ser compreendidas de uma forma mais sensível e estética.

**DOS SONS ÀS FALAS  
O LEGADO DOS SAMBAS RURAIS NOS SERTÕES BAIANOS**

**LAECIO ALMEIDA LIMA (PPGEAFIN/LAB Koringoma)**

**GT6 – Culturas populares e Diversidade**

**Palavras-Chave: Poéticas Orais nas Culturas populares; Sambas rurais; Musicalização e Memória;**

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de mestrado Dos Sons às Falas: O legado dos Sambas rurais nos Sertões baianos, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Katharina Döring. O projeto de pesquisa se transformou para um estudo dos sambas rurais na Bahia, na região do Piemonte da Chapada Diamantina, indagando a presença, tradição e memória oral das musicalidades negras e caboclas nas zonas rurais da Bahia, pouco tematizadas enquanto musicalidades negras. Os procedimentos metodológicos perpassam a pesquisa bibliográfica e a pesquisa qualitativa de campo, pautada nos pressupostos teóricos da pesquisa-ação com entrevistas presenciais e virtuais e com apreciação de centenas de arquivos de áudios, vídeos, imagens e textos, contendo obras e performances de grupos apresentando sambas com chulas, batuques, reisados, bumba-meu-boi entre outras tradições cênico-poético-musicais produzidos e compartilhados por sambadores da região centro-norte da Bahia, do Semiárido, da Caatinga e dos Sertões. Apesar das limitações impostas pela pandemia do COVID-19, para obtenção, arquivamento e interpretação dos dados, consegui aprofundar a observação participativa, a entrevista semiestruturada, a análise documental e de conteúdo. Muitos autores dos campos interdisciplinares dos estudos culturais, históricos e musicais, além de diversas pesquisas no âmbito da cultura popular e sua relevância para a construção das identidades, construções simbólicas, histórico-sociais e práticas pedagógicas, contribuíram para a construção da pesquisa e do texto final, que pode servir para reelaboração de propostas e projetos políticos-pedagógicos de várias regiões, principalmente nas rurais, visando a implementação das Leis 11.645/08 e 11.769/08.

Três acontecimentos novos, emergiram durante o período de análise dos dados desta pesquisa e próximos à redação destas considerações finais. O primeiro foi que eu encontrei nas

ruas de Utinga, Bahia, em dezembro de 2021 um senhor, vestindo indumentárias de reiseiro, portando um chapéu bastante colorido, brilhante e enfeitado, com um violão alçado ao pescoço e empurrando nas ruas um carrinho de mão. Ele cantava quase como uma declamação, uma letra diferente das popularmente conhecidas na região durante as festas dos Santos Reis. Busquei me aproximar do homem, que parecia se desviar de olhares e de abordagens de pessoas. Ofereci uma doação e sinalizei que o filmaria. Ele chegou mais perto, o que me permitiu ouvir e gravar os seus dedos ferindo as desafinadas cordas de um velho violão. A partir da observação dessa cena singela, que certamente não traduz toda complexidade da rica cultura do reisado, a palavra sentimento novamente emerge. Guardei duas certezas sobre o alcance daquela tradição no local: há uma grande força ancestral que mantém acesa a chama durante muito tempo e; as imagens visuais e sonoras daquelas tradições constroem memórias significativas, a ponto de permanecerem nas pessoas, inclusive naquelas tidas como 'de pouca racionalidade'. O segundo momento, o meu reencontro com Bumba Meu Boi, em Piritiba, aconteceu entre os dias primeiro a seis de janeiro de 2022, quando um grupo saiu pelas ruas da cidade, distritos e lugarejos do município. Ainda na concentração, apresentado ao Bumba Meu Boi a minha filha Maria com a idade de dois anos e meio, escutei chulas sendo cantadas por duas duplas piritibanas. Uma dupla cantou uma chula autoral, falando do COVID-19 e a outra cantou a chula Quando eu Morava na Roça, de autoria de Silvano Pereira. Diferente da década de 80, quando eu o seguia, mudou-se apenas a letra anterior para o texto: "aboa o boi boiadeiro, bate o pau da porteira, vaqueiro", cantada por cinco nobres e experientes sambadores. Foi emocionante ver, naquele dia quatro de janeiro de 2022 uma criança de cinco anos, implorar aos prantos para a mãe: "Deixa, mãe, eu ir ver o bumba!"

O terceiro evento, foi o encontro de sambadores e sambadeiras que aconteceu na minha casa na Fazenda Santa Clara, no dia 29 de janeiro de 2022. A partir deste encontro meu trabalho na fase final, ganhou um nível mais alto de veracidade e legitimidade a respeito do seu tema, conteúdo e caminho trilhado. Os principais colaboradores e muitos membros do grupo virtual Os Amantes do Samba estiveram presentes, incluindo muitas sambadeiras, dentre elas as três mulheres entrevistadas. Como uma surpresa também se fez presente Noemia Pereira, uma grande sambadeira citada nesta pesquisa, que tinha sido parceira de canto em CD de Silvano Pereira. Todos os sambadores e sambadeiras presentes cantaram, tocaram, sambaram e confraternizaram com muita alegria. Este samba no chão da minha sala e no terreiro de uma roça, cheio de histórias, memórias e ancestralidades, com a presença de meus pais e de familiares, soou como uma melodia que parecia nunca ter sido interrompida desde a minha infância. Com o poder da ancestralidade ali contida, os sons das vozes, dos instrumentos, das palmas e das piegas criaram uma atmosfera positiva naquele ambiente onde eu, sentindo as pulsações, tocando e também cantando junto, estava imerso, não só como pesquisador, mas também como um pequeno sambador em um ritual de batismo. As lembranças e as escutas ganharam autenticidade a partir desta experiência.

## MEMÓRIAS GRIÔS EM ITAPUÃ/BA: TRILHAS DE RE-EXISTÊNCIA NEGRAS

Ciro dos Santos Rocha Júnior – UNEB – Pós Crítica

**GT: 03 e 06**

**Palavras-Chave:** Ancestralidade, Memória, Itapuã

*Resumo:* Da Crítica Cultural a Práxis de uma Educação Antirracista.

Refletindo sobre a importância da ancestralidade percebemos que não existe final, tudo tem início, meio e início... É desse princípio com base epistemológica nas encruzilhadas dos encontros entre quilombos, comunidades, aldeamentos, terreiros, rodas, que tudo significa e ressignifica na confluência dos saberes e fazeres da cultura popular. Propomos a costura dos retalhos, atalhos e caminhos de conhecimentos acerca das relações étnico raciais no Brasil numa perspectiva de valorização das narrativas dos mais velhos do Território de Itapuã. Debatendo na estrutura do racismo, mas também fazendo um enfoque sobre as escolas do Território e seus reflexos da sociedade, apontando o silenciamento das narrativas dos mais velhos e o adultocentrismo que não entendem as brincadeiras de crianças como capazes de produzirem conhecimentos. Trabalhando assim como Encruzilhadas com elementos conceituais necessários (Ancestralidade, Identidade, Memória, Oralidade, Territorialidade, Patrimônio Material e Imaterial) para pautar uma educação contra colonial amparada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08.

Uma educação libertadora será capaz de revolucionar o mundo, como bem aborda Paulo Freire. Debater como a educação pode ser um portal de transformação pensando a ancestralidade como a grande tecnologia do futuro é o que inspira essa pesquisa. Onde o corpo produza uma encruzilhada espiralizada de significados criando um movimento de teias rizomáticas capaz de construir saberes na diversidade dos encontros dialógicos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BISPO, Antônio. Colonização, Quilombos: modos e significados. Brasília/ DF: INCTI/UNB,2015.
- CARDOSO, Irene. Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 12(2): 3-13, novembro de 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da aut nomia**: saberes necessário à pratica educativa. São Paulo: Paz e terra,2003.
- \_\_\_\_\_**Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). Superando o racismo na escola. Brasília: SECAD, 2005.
- \_\_\_\_\_**Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1,2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-Africanista. São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro, Ipeafro, 2019.
- STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-258, 2012.

## VISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NAS CIÊNCIAS E NAS ARTES

**Carla Marília dos Santos (Seeduc-RJ e GENTE- Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Negritude e Transgressão Epistêmica )  
Patricia Eliane Pereira dos Santos (UERJ FFP/ GENTE)**

**GT: CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO FORMAL**

**Palavras-Chave: Cientistas Negras. Cultura. Educação Básica.**

### **Resumo Simples/ Relato de Experiência**

Essa é uma proposta para relatar a experiência e proposições entre a universidade e escola a partir de ações que envolvem a lei 10.639/03 e o uso da tecnologia. De modo que a temática de raça e antirracismo são valorizados e enfrentados pelos/para alunos do Ensino Médio na disciplina de Linguagens Contemporânea em Ciências e Tecnologias e na disciplina de matemática, visto que esse tema pode ser vinculado a todos os campos de conhecimento, pois partimos da idéia que o espaço escolar é um lugar de convivência, de transformação e possibilidades de diferentes saberes que se articulam.

Importa ressaltar que a implantação da lei 13.415/2017, a lei da reforma do ensino médio, que trouxe mudança na estrutura do ensino médio, fazendo com que as escolas tivessem que se adequar a ampliação da carga horária do aluno e uma nova proposta de ensino flexível, que oferecesse um ambiente de aprendizado mais interessante, significativo e efetivo; Além da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que fazem parte do cotidiano do aluno e passam a compor cada vez mais o espaço educacional. Nesse cenário surge a disciplina de Linguagens Contemporânea em Ciências e Tecnologias, onde os alunos teriam o desafio de compreender como utilizar o conhecimento para propor soluções para problemas atuais, inclusive em torno das realidades e interesses surgidos pelos/pelas estudantes.

bell hooks (2020) elucida sobre os educadores progressistas que ao entender a educação como prática da liberdade reconhece que a democracia é mais possível ao promover um ambiente de aprendizado com sentido, construindo a habilidade de pensar como ato de cidadania responsável, e a liberdade de expressão e a possibilidade de escolher e aceitar o que são sempre incentivados. Assim, a referida autora propõe que educadores percebam o seu poder de transformar a escola em um local de consciência democrática, em que os educandos possam apreender e florescer desse lugar.

Desse modo, foram ofertadas oficinas como Visibilidade de Mulheres Negras na Arte e na ciência a partir de três encontros: o primeiro, uma breve aula sobre como as formas se comportam no *design* de um desenho, como círculos, quadriláteros e triângulos proposta por uma ideia na hora de compor a forma de um desenho; o segundo, os alunos trouxeram os materiais das pesquisas realizadas sobre mulheres negras nas artes e nas ciências; E finalmente, na terceira, os alunos foram convidados a escreverem no quadro os nomes das mulheres, como Lélia González, bell hooks, Conceição Evaristo, Malala, entre outras, pesquisadas e posteriormente observando a relação quantitativa das mulheres negras diante do total, de modo que os alunos pudessem compreender a importância da valorização das mulheres negras. Ao final foi construído um mural para expor os desenhos e conteúdo pesquisado na escola.

No dia em que começamos de fato a fazer os desenhos em sala de aula sobre as artistas e cientistas, os alunos concluíram que o número de mulheres negras era significativamente inferior em relação ao número total de mulheres nas ciências e nas artes, tal observação foi importante para destacarmos a importância da valorização da Mulher Negra, reconhecendo suas contribuições no campo científico, além de estabelecermos conexões entre a cultura popular, os saberes tradicionais e os científicos. A partir daí, iniciamos a reflexão sobre as possíveis causas motivadoras para a realidade percebida; e o debate sobre os conceitos trazidos pelos alunos, tais como racismo estrutural, machismo estrutural e o que esses conceitos são relacionados à nossa sociedade atualmente e historicamente.

O planejamento foi baseado em atividades práticas com objetivo de oferecer oportunidades de aprendizado nos aspectos social, pessoal, cultural por meio de observações, interpretações, argumentações, tomadas de decisões e criações apoiada pelos conceitos teóricos do Design Thinking e Educação Midiática em um ambiente de flexibilidade, reflexões e construções.

#### Referência:

BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm);

philip, Claire. *101 Mulheres Incríveis que Transformaram a Ciência*. São Paulo: Pé da Letra, 2020;

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020;

## **CRIANÇA NEGRA – um corpo de afeto**

Daniele do Nascimento Silva (UFBA/ Griô)

**GT: Educação e diversidade**

**Palavras-Chave (máx 3):** corpo negro; identidade

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

Este resumo apresenta um recorte das vivências ocorridas durante a pesquisa de mestrado em conclusão “Letramentos e encantamentos: uma experiência com a literatura infantil afro- brasileira”. Este estudo ocorreu numa escola comunitária e promoveu rodas de contação de histórias de distintas obras de literatura infantil afro-brasileira para uma turma do primeiro ano da educação básica. Contudo, este trabalho destaca e traz uma breve reflexão a partir da vivência ocorridas baseada no experimento científico com bonecas brancas e negras feito pela pesquisadora norte-americana Mamie Phipps Clark. Nesta pesquisa perguntas semelhantes ocorreram, contudo, as crianças receberam um questionário com imagens de crianças negras e brancas e foram respondendo as questões de acordo sua autoimagem e autoestima.

A metodologia desta pesquisa é a interpretação crítica sobre as relações raciais com o objetivo de explorar as nuances possibilidades das questões raciais através da literatura infantil afro- brasileira que se assenta sobre o paradigma da Afrocentricidade, desenvolvido pelo prof dr. afro-estadunidense Moleki Kete Asante, esta corrente de pensamento e de prática baseada na imagem cultural e nos interesses humanos dos povos africanos e afro-diaspóricos. Este paradigma propõe uma mudança no pensamento corrente eurocêntrico, uma correção construtural da desorientação negra, descentramento e falta de agência negra, é uma afirmação do lugar de sujeito dos africanos dentro de sua própria história e experiências, rejeitando o lugar de marginalidade que a história e cultura dos povos africanos e afro-diaspóricos foi designado, frequentemente expresso nos paradigmas comuns da dominação conceitual europeia. Garantindo o papel central do sujeito africano dentro do contexto histórico africano, promovendo uma ideia revolucionária através do estudo de ideias, conceitos, eventos, personalidades e processos políticos e econômicos da perspectiva do povo ne-

gro como protagonista e não como coadjuvante, fundamentando todo conhecimento na autêntica interrogação a respeito da localização.

A construção da identidade negra no Brasil, o movimento de rejeição e aceitação que a sociedade faz deste grupo e que estes sujeitos fazem de si mesmos está baseado em um universo mais amplo, que inclui dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas enraizadas no conceito sociológico de raça. O processo de distanciamento e aproximação social entre negros, brancos e não negros evidencia como estes grupos sociais se reconhecem a si mesmos e aos outros, está assentado em relações de poder, numa falaciosa construção sociopolítico-cultural da supremacia da raça branca e inferioridade da raça negra.

O corpo é nossa morada, a casa de nossa alma, sonhos e pensamentos é a partir dele que nos apresentamos, afetamos e somos afetados pela sociedade por meio dele vivemos e existimos no mundo. A teórica Trindade (Azoilda 2006) afirma que o povo africano foi arrancado da África apenas com seu corpo trazendo nele sua ancestralidade, memória e identidade e aprendeu a valorizá-lo como um dos seus patrimônios mais importantes.

Resgatar o corpo negro como um local de afeto e cuidado, desconstruindo a imagem de dominação, violência e opressão naturalmente associados aos corpos negros é um desafio, um caminho árduo a ser construído, mas necessário se desejamos uma sociedade em que a etnia, a raça não será o fator determinante para ter qualidade e direito a vida. Este caminho de resgate, acesso carinhoso ao corpo negro deve suplantar o narcisismo, mas entendendo e valorizando o corpo negro desde a tenra infância como um corpo que deve ser afetado com dignidade e respeito, que tem possibilidade de sonhar e ter futuro, o corpo como nossa casa com todas as suas possibilidades de trocas, encontros, valorizar os corpos de ossas crianças negras, indígenas, corpos com necessidades especiais e deficiências, corpos brancos como um campo de possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados.

## O RANCHO DE BOI DA BAHIA E O BUMBA MEU BOI DE GOIÁS

Calil Felipe Abrão

### GT 05: Culturas populares, ancestralidade, comunidades e saberes tradicionais

**Palavras-Chave (máx 3):** Rancho de Boi; Bumba Meu Boi; Migrações.

#### **Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

A partir de Arthur Ramos<sup>1</sup>, é possível distinguir o Rancho de Boi do Bumba Meu Boi com base em seu espraiamento. A tese é de que foi o Rancho de Boi baiano que se espalhou via tráfico interno de escravos e/ou migrações de livres e libertos pelas províncias do sul. Rodrigues<sup>23</sup>, afirma que antigamente os bichos eram a burrinha e o boi e “hoje a bicharia clássica da arca de Noé ficou a perder de vista com a dos Ranchos”. Ainda segundo o mesmo autor, os ranchos eram conhecidos como Reisados no centro do estado e se dividiam em duas categorias: o terno e o “rancho propriamente dito, que é mais pandego e democrata”. Enquanto se dirigiam à Lapinha, cantavam “por toda a rua, chulas próprias da ocasião” e de casa em casa, iam cantando e dançando por dinheiro”. “Suas danças consistem num landu sapateado, no qual a figura principal entra em luta com seu condutor que sempre vence[...] num charivari impossível de descrever-se”.<sup>4</sup>No olhar de Ramos, a procedência da religiosidade africana era mais nítida nas danças dos ranchos, danças que consistem essencialmente em uma espécie de pantomima de luta entre o animal que é o chefe ou totem do rancho, e o seu guia.<sup>5</sup>

Manuel Querino afirmava que os ranchos eram mais numerosos e “tendo menos figurantes [...] emprestando ao grupo uma feição carnavalesca [...] ao som de instrumentos populares, marcham ao clarão de fumosos archotes de bagaço de dendes”.<sup>6</sup>Entravam na casa e no centro da sala, o bicho que dava nome ao rancho enfrentava o seu guia. “São êstes ranchos que fazem as delícias da arraia miúda, que o acompanha por toda a parte, entusiasmada, encarecendo cada qual os predicados do bicho de sua predileção, em meio de muita farroma”.<sup>7</sup>

Ramos reconhece nos ranchos uma forma de defesa natural dos negros brasileiros contra os senhores.<sup>8</sup>

1 Ramos, *O Folclore negro do Brasil*, 2007.

2 Rodrigues, *Os africanos no Brasil*, 1976.

3 Citando Dr. Sousa Brito.

4 Rodrigues, *Os africanos no Brasil*, p. 176.

5 Rodrigues, *Os africanos no Brasil*, p. 177, grifo nosso.

6 Ramos, *Os africanos no Brasil*, p. 75.

7 Ramos, *O Folclore negro do Brasil*, p. 76.

8 Ramos, *O Folclore negro do Brasil*, p. 78.

O Bumba meu boi, em suas variadas versões, possui uma estrutura cênica muito mais complexa e as personagens multiplicam-se conforme a região. O motivo temático do auto trata da morte e da ressurreição do Boi.

Sobre sua existência em Goiás, existe uma referência do escritor Americano do Brasil.<sup>9</sup> No seu livro, afirma que o boi é:

uma dança singular, executada por um caboclo trazendo às costas uma armação de paus representando o corpo de um boi [...] investe contra os assistentes, porém vezes magoando os menos cautos. Ao som do pandeiro ou da caixa [...] entre os garotos que lhe atiram pedra e lhe dão palmadas no costado. É uma diversão bruta e usada pelos caboclos por ocasião das festas do Divino, no interior. O guia do boi canta: ‘meu boi tá preso, lá no currá’. O cortejo responde: ‘na porteira do meio, eu não vou lá’. Contaram-me que de uma feita, por ocasião de uma disputada eleição, em que, numa localidade sertaneja, triunfara a oposição local, organizaram propositalmente uma dança de boi política com o fim de molestar o chefe da oposição, o qual, indo ver o boi na praça pública, levou tantas marradas e chifradas que ficou inabilitado por mais de trinta dias eleitorais. Disseram-me ainda que dali por diante, naquele lugar, as eleições se denominam dança do boi, e não era para menos.<sup>10</sup>

Americano mostrou que eram os Caboclos que brincavam e respondiam aos versos do guia, que os garotos participavam de uma festa embalada “ao som pandeiro ou da caixa”, mostrou um processo eleitoral que, mesmo violento, com a “brutalidade” do boi e as “eleições [...] da dança do boi”, abria brechas para os caboclos em meio às disputas dos grupos dominantes.

Não encontrei nenhuma referência ao local da apresentação. Atualmente, só existe a brincadeira de boi em Pilar de Goiás. Segundo Abreu (1978)<sup>11</sup>, ali existiam duas festas principais a serem comemoradas anualmente, a de Nossa Senhora da Abadia e do Divino Espírito Santo, em ambas existia a brincadeira de boi.<sup>12</sup>

Em entrevistas com os habitantes de Pilar de Goiás, ficou evidente que a população pensa que a brincadeira tem origem portuguesa. Entretanto, a Tourinha, possível brincadeira da qual falavam, assemelha-se no constante avançar do Touro sobre as pessoas, mas não tem o fator religioso, tampouco o irreverente, que existe no Brasil.

---

9 Regina Lacerda, *Folclore Brasileiro: Goiás*, Rio de Janeiro: Funarte, 1977, p. 36.

10 Antônio Americano do Brasil, *Cancioneiro de trovas do Brasil Central*, Goiânia: Editora Oriente, 1973, p. 269.

11 Abreu. *Currálinho, seus costumes e sua gente*. 1978.

12 Antônio César Caldas, diretor do Instituto de Pesquisa Histórica do Brasil Central (IPHBC) ligado à PUC-GO.

**A PARTICIPAÇÃO DE SAUBARA NAS LUTAS PELA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL  
NA BAHIA 1822-23**

❖ **Heriberto Gregório**  
UNILAB/ GT 7

**Resumo:** “Se o Dois de Julho morrer o que será de nós? Domitilhia da Paixão. O presente trabalho versa sobre a participação da antiga vila de pescadores hoje cidade de Saubara nas lutas de 1822-23. Situada na região do Recôncavo baiano a 96 km da capital Salvador e de frente para Baía de Todos os Santos e próximo a foz do rio Paraguaçu. Afirmava os antigos moradores: “O povo da Saubara foi pra guerra lutar e que as mulheres buliram em armas, quem tinha ensinado foi o padre Manoel José Gonçalves Pereira”. Em consonância a oralidade existem os livros a exemplo de Afonso (1960), Amaral (2005), Tavares (2012) dentre outros e nos documentos oficiais do Estado referente as lutas emancipatórias que reafirmam o enunciado do povo saubarense. Simplesmente reafirmar que Saubara foi um dos grandes palcos das lutas embora os discursos tidos como oficiais não legitimem a suma importância desta comunidade, ousamos então provar o contrário, isto é, entende-se que a história também tem o papel determinante de ser mais um instrumento ideológico sem contar as disputas de narrativas que acontecem aleatoriamente. Por isso, somos a cotra prova, ou melhor, combater, ratificar e retificar toda a enxurrada distorcida referente aos saubarenses nesta lida. Apesar da negligência historiográfica o município celebra a memória dos seus heróis e heroínas seja na Pegada da Cabocla conhecida carinhosamente como Brígida, na caminhada a comunidade traz os fochos de palhas acessos pelas ruas.

Raramente as outras cidades cantam episódios da Independência, já em Saubara, as canções ficaram imortalizadas nas cheganças que cantam capítulos em alusão ao batalhão saubarense que vai ajudar a capital “Vamos companheiros vamos lá chegar leva esta bandeira lá em Pirajá” ... Como também imortalizada na manifestação cultural conhecida como Caretas do Mingau que rememora o protagonismo feminino, ou seja, as mulheres como uma Águia que defende seu ninho foram defender seus filhos e maridos contra a tirania lusitana. A celebração acontece na madrugada do dia dois de julho às 3h. Mulheres vestidas de branco com chapéu de palha na cabeça algumas com a panela de mingau e acompanhadas por homens com instrumentos de percussão percorrem algumas

ruas da comunidade seja dançando ou simplesmente gritando “Olhe o mingau”. Rememora-se o triunfo dos saubarenses, os lusos apanharam dos homens e levaram uma surra das mulheres. Sendo assim, estão vivas em outros corpos o que reafirma que a guerra não foi exclusiva de homens x homens, ou seja, existiu neste contexto a participação feminina sendo as Caretas do Mingau que rememora tantas outras mulheres que lutaram e foram excluídas das narrativas.

**Palavras chaves:** Oralidade, manifestações culturais, pe. Manoel José Gonçalves Pereira

❖ Heriberto Gregório dos Santos, pesquisador saubarense, mestre da cultura popular, Bacharel em Humanidade pela UNILAB

**GT 05- Culturas Populares, Ancestralidade, Comunidades e Saberes Tradicionais**  
***Culturas Afro Diaspóricas, Memória e Identidade: Notas introdutórias sobre Baianas e Maracatus de Maceió/AL<sup>1</sup>***

**Tamara R. Caetano<sup>2</sup>**

**Resumo:** O estado de Alagoas concentra um número expressivo de diferentes manifestações culturais que foram compreendidas como objetos por excelência da pesquisa folclórica em meados das décadas de 1930-1980. A elite intelectual alagoana tomou para si a missão de registrar, classificar e preservar a memória do Folclore e da Cultura Popular, no entanto, ainda que vasta, estas produções revelam lacunas, ausências e silenciamento de narrativas que em um contexto de tantos privilégios não foram elas contempladas. Como aponta Antonio Candido(2008) apesar do notável esforço desses pensadores, suas representações encontravam limitações principalmente na criticidade e reflexão das desigualdades e contradições que seu “objeto de estudo” apresentava, pois eram fruto da mesma classe social que controlavam as relações econômicas e políticas e suas obras não tinham o interesse de rompimento com a realidade vigente, mas sim em representá-la. Nesta perspectiva, segundo o antropólogo Jefferson S. Santo (2014) se por um lado a historiografia oficial aborda os segmentos menos favorecidos evidenciando os mecanismo de criação dessa manifestação cultural negra, uma vez que esta foram feitas pelas tradicionais famílias senhoriais permitiu o prolongamento da condição de objeto de estudo da população negra, sob o exotismo característica do pensamento folclórico. Diante disso, me proponho neste estudo colocar o desafio de em meio às contradições, o jogo de forças entre avanços e retrocessos, iniquidades sociais, privilégios sociais e opressões diárias, de construir uma análise mais coerente e capaz de causar rupturas com os discursos colonialista e preservacionista produzida pela elite local, e reproduzida no imaginário social. As Baianas e os Maracatus são aqui entendidos como cultura popular negra que age como sujeito político na diáspora, com presença de conflitos legitimadores e lutas simbólicas como observam Denys Cuche (2002) e Stuart Hall (2018), portanto, são manifestações culturais, artísticas e religiosas afro-diaspóricas responsáveis pela promoção e valorização da diversidade étnicorracial, e que portanto assumem um papel fundamental no processo de construção de contra narrativas no estado

1 Trata-se de um recorte da discussões iniciais da minha pesquisa de mestrado intitulada “Culturas afro diaspóricas, trajetórias e pretagonismos: Narrativas de mulheres negras sobre as formas de (re)existência nos grupos culturais em Maceió-AL” em andamento na linha de pesquisa Práticas Culturais, imagem e memória do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Alagoas.

2 Mestranda em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Alagoas. Orientador: Prof. Dr. Rafael de Oliveira Rodrigues. E-mail: [tamara.caetano@ics.ufal.br](mailto:tamara.caetano@ics.ufal.br)

de Alagoas. Objetivo neste trabalho desenvolver uma reflexão sobre os processos de construção do saber-fazer, perpetuação e valorização da diversidade pluriétnica das práticas culturais afro-alagoanas, a partir de uma memória que não está nos textos oficiais, mas estão circulando, construindo assim uma memória coletiva através da oralidade (POLLAK, 1989), bem como pensar seus impactos sócio-político-cultural. Dessa forma, espera-se contribuir para construção de um ponto de vista alternativo à historiografia oficial no campo da cultura popular em Alagoas, privilegiando as vozes dos sujeitos políticos que foram historicamente subalternizados, e que segue nos dias de hoje em segundo plano na academia. O desenvolvimento do estudo apoia-se na história oral, registros etnográficos e revisão bibliográfica como principais técnicas de pesquisa.

**Palavras-chave:** Baianas; Cultura Popular Negra; Culturas Afro Diaspórica; Maracatus; Identidade.

## Referências

ABREU, Martha; ASSUNÇÃO, Matthias. **Da cultura popular à cultura negra**. Cultura negra vol. 2 : trajetórias e lutas de intelectuais negros/Organização de Martha Abreu, Giovana Xavier, Lívia Monteiro e Eric Brasil. – Niterói : Eduff, 2018.

CAETANO, Tamara R. **Do acervo à mediação: considerações sobre experiência de pesquisa-extensão no Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore**. (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais:bacharelado) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais, Maceió, 2022.

CARVALHO, J. J. DE. **O olhar etnográfico e a voz subalterna**. Horizontes Antropológicos, v. 4, n. 15, p. 182–198, 1998.

CUCHE, Denys. O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DEBERT, Guita. **Problemas relativos a utilização da história de vida e história oral**. in: CARDOSO, Ruth. aventura antropológica: teoria e pesquisa. rio de janeiro: paz e terra, 1986. (pgs. 141-156).

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (org); trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte:UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.p. 247- 264.

SILVA, Jeferson Santos da. **O que restou é Folclore: o negro na historiografia alagoana**. 2014. 119 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São

Paulo, 2014.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, pp. 3-15.

**O CARURU DO LINDROAMOR AXÉ:** na circularidade das ensinagens  
e aprendizagens de Dois-Dois

**Alva Célia Medeiros (Lindroamor Axé)**  
**Raquel Rocha Nunes (UFBA)**  
**Maria Cecilia de Paula Silva (UFBA)**

**GT:** 07 – Culturas Populares, Ritos, Festas e Celebrações

**Palavras-Chave:** Lindroamor Axé; Festa; Educação

**Resumo Expandido/Relato de Experiência:**

Estes escritos brincam e fazem festa na circularidade do Caruru de São Cosme e Damião do Lindroamor Axé em São Francisco do Conde/BA. Folguedo que volta às ruas da cidade em 1993, territorializado e assentado os processos de preparação no Terreiro Angurusena Dya N’Zambi. Terreiro que é espaço sagrado, cultural, social e educativo. A manifestação cultural corre, brinca, canta e dança pelas ruas da cidade no mês de setembro e é celebrado com o Caruru no dia 27. Objetivamos a partir da preparação e da festividade percorrer as noções de corpo, cultura, memória e educação, e alargar nossas gramáticas para as ensinagens e aprendizagens que se tecem a partir das corp(oralidades) em movimento. Nesse sentido, metodologicamente percorremos pela revisão bibliográfica em cruzo com a experiência-brincante-pesquisadora, com elementos etnográficos, no Caruru do Lindroamor, que faz parte da pesquisa de doutoramento em andamento. Assumimos, enquanto perspectiva poética e política, o campo de produções que tem nos permitido jogar nas frestas, gingar, driblar e brincar com possibilidades outras, assim, os estudos decoloniais e as práticas cotidianas de vida contra-coloniais são guianças nesse percurso. A festividade é um folguedo que se organiza a partir do peditório pelas ruas da cidade, no circular das danças e do toque dos tambores, tem suas origens nos movimentos de síncope das culturas afro-diaspóricas e portuguesa na cidade localizada no Recôncavo Baiano. O cortejo para arrecadação de tudo que é necessário para feitura do caruru percorre pelas ruas da cidade, nos ensejos de celebrar dois-dois. O samba de roda, os brincares das crianças e dos mais velhos, as expressões corporais, culturais e artísticas que se tecem no correr do dia festivo nos convidam a outra territorialidade e temporalidade que abrem caminhos para pensarmos de forma

amalgamada corpo, memória, cultura e educação, que assim, pensados e incorporados nos as-sentam no terreno da ancestralidade. Para tanto, pensamos a educação como “um radical vivo; corporal; vibrante; dialógico; inacabado; alteritário; comunitário; produtor de presença, dúvida, vivência e partilha.” (Rufino, 2021, p.8). A memória enquanto “memória-corpo”, “que se ata ao passado, mas se embrenha ao presente” (Costa, 2019, p.166). O corpo como espaço do sagrado (Machado, 2014) e suporte de saber e memórias (Simas e Rufino, 2018). E a cultura como “um repertório infinito de invenções, práticas, modos de sociabilidade, de conhecimento, de arte e de vida.” (Simas e Rufino, 2018, p.75). Nesse sentido, os cruzos entre educação, cultura, memória e corpo nos convidam a pensar as ensinagens e aprendizagens no processo de feitura ao cortar os quiabos, nas histórias contadas pelos mais velhos, nos silêncios, na brincadeira e disponibilidade das crianças para ser festa. Assim, também perpassam pela prática festiva com a manifestação do Lindroamor Axé, o samba de roda, com os brincantes mais velhos e novos, e na partilha dos encontros tecendo tais processos “como fenômenos pluriversais, que dão o tom do inacabamento do mundo e as suas possibilidades de encantamento, vitalização a partir dos atravessamentos das mais diferentes formas de ser/saber e suas respectivas gramáticas” (Rufino,2017, p.108). Lancemos as flechas da ancestralidade, evocando memórias e sabenças, lançando o corpo para o jogo, a brincadeira e a luta, que fazem das presenças e práticas do Caruru do Lindroamor Axé poéticas e políticas.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Daniel Santos. **Corpo Mnemônico: encruzilhamento corporalidades populares brasileiras e histórias de vida num (a) giro (a) performativo (a) decolonial**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação. **Páginas de Filosofia**, v. 6, n. 2, p. 51-64, 2014.

RUFINO, Luiz. 2017. Exu e a pedagogia das encruzilhadas. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Mórula Editorial, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio e RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

**Nosso Quilombo na Festa de São Tomé 2022 – Tradição, encantamento e ancestralidade viva na cultura afro-indígena de Itapuã**

**Liz Novais (UFBA/Nosso Quilombo)**  
**Verônica Mucúna (Nosso Quilombo)**  
**Clara Domingas (FPI / Nosso Quilombo)**

**GT:** GT5 - Culturas Populares, Ancestralidade, Comunidades e Saberes Tradicionais

**Palavras-Chave (máx 3):** ancestralidade; mestres griôs; encantamento

**Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

**Coletivo Nosso Quilombo** tem iniciativas de preservação e ressignificação das tradições culturais, especialmente da culinária e dos sambas de boi, de roda do território de Itapuã. O Coletivo Nosso Quilombo tem realizado intervenções no bairro de Itapuã, na cidade de Salvador e outra cidade do estado da Bahia, com objetivo de valorização da brincadeira de rua e das tradições afroindígenas presentes na culinária e nos sambas juninos do território de Itapuã, fomentando noção de pertencimento comunitário entre os moradores. Para isso realiza em parceria diversas ações que contribuem para a patrimonialização da cultura em todas as suas expressões e do território, como forma de barrar as recorrentes investidas da especulação imobiliária e de práticas do racismo religioso na localidade.

O Coletivo Nosso Quilombo surge em 2018 a partir da necessidade de retomar, preservar e ressignificar as tradições culturais típicas do bairro de Itapuã, nascendo na Festa de São Tomé, comemorada no dia 20 de dezembro, umas das festas mais tradicionais do bairro e uma das mais antigas já registradas de Salvador. Desde então assumiu a responsabilidade de zelar pelo Bum-bapuã, um dos bois participantes da festa, construído a muitas mãos por mobilizadores culturais de outras gerações, bem como de manter vivo os sambas de boi, samba duro e samba de roda da localidade, que tem se tornado cada vez mais escasso na cultura itapuãzeira.

Diversas ações foram realizadas e continuam sendo realizadas pelo coletivo no território: organização da Festa de São Tomé (2018, 2021 e 2022); participação junto ao Bando Anunciador na Lavagem de Itapuã (2023); apoio e participação nas Caminhadas Patrimoniais realizadas pelo FPI, na condução de Clara Domingas, membra fundadora do Fórum Permanente de Itapuã e também integrante do Nosso Quilombo, como ações de ocupação, pertencimento comunitário e articulação em rede na luta pela patrimonialização do Abaité e dos territórios parceiros; Arroz de

Graças (desde 2018), partilha de samba e arroz doce nas primeiras sextas do mês para a população em situação de rua da região; Conferência Trajetórias Pretas (2023), ação realizada pelo agrupamento Alocô que reuniu a presença de diversos artistas e agrupamentos negros do território de Itapuã e Lauro de Freitas para compartilhar sua poéticas de trabalho e de existência negra. Nesse relato de experiência, vamos partilhar como se deu o preparo, em suas diversas esferas, da Festa de São Tomé no ano 2022, ano que o Nosso Quilombo também se tornou um dos guardiões da festividade. A necessidade de reavivar a cultura de samba de boi, adormecida há muitos anos na comunidade; o intuito de fortalecer a perspectiva da origem indígena do festejo; o contato prévio e contínuo com mestre griôs da comunidade como mestre Ulisses, do Korinagô, histórico afoxé do bairro, e mestre Ana Maria, ganhadeira de Itapuã e conhecedora das histórias do território, bem como das outras pessoas guardiãs do festejo; os cuidados espirituais para realização da festa; as articulações em rede para doação do peixe frito, arroz de coco e farofa, comida típica da festa; a idealização e realização da coroação de Mestre Ulisses e mestra Ana Maria como rei e rainha do Nosso Quilombo; a reforma coletiva do Bumbapuã.

Entendemos que essa experiência de São Tomé articula grandes frentes éticas do coletivo, que dizem respeito ao resgate da cultura ancestral, dos sambas, da culinária, em contato com as pessoas mais velhas mas também estando em atenção as demandas de luta e da expressividade dos tempos atuais, convocando juventude, através do encantamento, para fortalecer senso de pertencimento comunitário no território. Ao conhecer nossa história viva, é possível se apropriar dela e construir estratégias de preservação do nosso patrimônio vivo que é a nossa cultura, nossa comida, nosso modo celebrar a vida, nosso modo de lutar pelo bem viver no nosso território.

O SAMBA NO CAMPO DO SAGRADO: REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE  
CULTURA, CULTURAS POPULARES, RELIGIOSIDADES E SUAS RELAÇÕES COM  
O SAMBA DE RODA

Reginalva dos Santos Bruno  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

**GT 07 CULTURAS POPULARES, RITOS, FESTAS E CELEBRAÇÕES**

**Palavras-Chave: Samba de Roda. Culturas Populares. Religiosidades**

**Resumo Expandido**

O presente texto é fruto de nossa pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia — UFBA e visa refletir sobre as concepções de cultura, culturas populares, religiosidades e suas relações com o samba de roda. Para isso, utilizaremos como referenciais bibliográficos autores como: Pinto (1991), Sodré (1998), Döring (2004), Laraia (2001), Cuche (1999), Marques (2003), Bhabha (2008), Canclini (2008), Hall (1997), Abib (2019), Alexandre (2021), Iyanaga (2022), dentre outros (as). Assim, temos que o samba é mais que apenas um gênero musical ou uma dança, pois, ele é um elemento fundamental da cultura brasileira que transcende as fronteiras geográficas e sociais do país. Ao longo de décadas, o samba tem se tornado uma expressão artística que dialoga profundamente com as experiências cotidianas do povo brasileiro, incorporando elementos de sua história, cultura, religiosidades e identidade cultural. Neste texto, iremos explorar as concepções e intersecções entre cultura, culturas populares, religiosidades e o samba de roda, mergulhando nas dimensões sagradas desse gênero musical tão emblemático. Nesse sentido, este texto busca pensar como o samba de roda se entrelaça as questões das culturas religiosas afro-brasileiras, destacando assim o caráter ancestral presente nesse processo. Além disso, busca-se compreender como essas intersecções moldaram e continuam a moldar a identidade cultural do Brasil. E nessa perspectiva a pergunta central que norteia esta análise é: como as concepções sobre as culturas e as religiosidades afro-brasileiras se relacionam e revelam

o caráter sagrado presente no samba de roda da Bahia? Quanto a metodologia adotada para este estudo baseia-se na realização de uma revisão bibliográfica aprofundada, com levantamento de estudos acadêmicos e literatura sobre culturas, religiosidades e samba de roda. Portanto, à medida que exploramos as relações entre os aspectos culturais e religiosos, torna-se evidente que o samba não é apenas uma forma de entretenimento, mas também um veículo de expressão de identidade e resistência. O samba carrega em suas letras, notas e ritmos a história e a espiritualidade do povo brasileiro, seja pela matriz do catolicismo como das religiões de matrizes africanas, tais como o candomblé e a umbanda, refletindo assim a riqueza e a diversidade cultural do país e a compreensão dessas conexões profundas é fundamental para apreciar verdadeiramente a riqueza de saberes e fazeres presentes no samba e a sua importância na construção da identidade cultural brasileira.

## Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas populares, educação e descolonização. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 54, 2019.

ALEXANDRE, Claudia. Orixás no terreiro sagrado do samba: Exu & Ogum no Candomblé da Vai-Vai. *Fundamentos de Axé*, 2021.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997, p. 15-46.

DÖRING, Katharina. O samba da Bahia: Tradição pouca conhecida. *ICTUS*, 5:69-92, 2004.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

MARQUES, Francisca. *Samba de roda em Cachoeira, Bahia: Uma abordagem etnomusicológica*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Etnomusicologia, UFRJ, 2003.

OLIVEIRA PINTO, Tiago. *Capoeira, Samba, Candomblé. Afro-brasilianische Musik im Recôncavo, Bahia*. Berlin: Staatliche Museen / Preussischer Kulturbesitz, 1991.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

SODRÉ, Muniz. Samba, o dono do corpo. Mauad Editora Ltda, 1998.

YANAGA, M. Alegria é devoção – Sambas, santos e novenas numa tradição afro-diaspórica da Bahia. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2022.

## **A “FESTA NO MILAGRE DE SÃO ROQUE” COMO PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA CULTURAL NO MUNICÍPIO DE AMÉLIA RODRIGUES- BA**

Tainara Cecília Pereira Santos (UFBA – PPGLitCult)

### **GT: GT7 Culturas Populares, Ritos, Festas e Celebrações**

Palavras-Chaves: Memória Cultural; Festa no Milagre de São Roque; Amélia Rodrigues.

#### **Resumo Expandido:**

O colonialismo tentou apagar diversas culturas, costumes e crenças dos mais variados povos com o intuito de que essas pessoas que viriam a ser colonizadas passassem a cultuar um só deus, ter um só tipo de crença e acreditassem num único local possível de depósito da fé.

A memória cultural, surge aqui não só como um resgate do que outrora foi perdido, como também uma forma de preservação e emancipação de quem se é. A memória, nesse contexto das pessoas subalternizadas socialmente, se dá como formas de resistência e existência, não deixando morrer aquilo que se queria matar e preservando à memória aquilo que a historiografia nacional quis esquecer.

Nas palavras de Assmann (2008, p. 118), a “memória cultural é uma forma de memória coletiva, no sentido de que é compartilhada por um conjunto de pessoas, e de que transmite a essas pessoas uma identidade coletiva, isto é, cultural”.

No município baiano de Amélia Rodrigues, situado há cerca de 90 quilômetros da capital do estado, Salvador, acontece anualmente uma festa popular, que também pode ser denominada como manifestação religiosa, conhecida como a “Festa no Milagre de São Roque”. A área conhecida como “milagre de São Roque” situa-se na localidade denominada Fazenda Ipiranda, área próxima à Usina de Itapetingui, na sede do município já mencionado. Essa celebração, assim como outras festividades da mesma natureza, é repleta de significados, representações e símbolos que expressam a cultura e coletividade próprias de um povo, tendo início, de acordo os populares, a partir de um milagre da água daquela localidade que curou uma criança. No caso dessa celebração que acontece na cidade de Amélia Rodrigues, é possível observar como essa festividade une pessoas, não só da comunidade, como pessoas que viajam de muito longe para participar e contribuir com o rito. Cada um atribui a celebração um valor de acordo com a sua fé,

a sua necessidade e demanda pessoal. Com centralização no santo padroeiro, nesse caso São Roque, essas pessoas clamam, desejam, fazem preces e, continuam uma cultura perpassada de geração em geração para o povo daquela comunidade.

A “Festa no Milagre de São Roque” não é de conhecimento geral no estado, apesar do santo padroeiro ser celebrado nas mais diversas regiões da Bahia, dando ênfase à capital, Salvador. Apesar do mesmo santo, a festividade que acontece no município de Amélia Rodrigues “se destaca por suas particularidades e simbologias próprias” (BRUNO, 2019, p. 76).

Apesar da festividade levar o nome de um santo católico e, ser realmente, em seu culto, ela também acarreta elementos de origem portuguesa. Entretanto, tendo em vista a circunstância social local, a festividade passou, também, a integrar alguns elementos das culturas de matrizes africanas como, por exemplo, o culto a Omolu, também conhecido como Obaluaê, orixá do candomblé, que representa, além de outras coisas, a cura e o silêncio. Dessa maneira, apesar do nome fazer relação direta a um santo católico, a festa tem caráter sincrético pois, além da associação do santo católico ao orixá, é possível observar a presença de diversos mães e pais, filhos e filhas de santos no local imputando-se de suas práticas religiosas.

Nessa perspectiva, os saberes são perpassados e há uma mobilização na cidade sobre a festividade, a partir daquele momento, quem ainda não conhece a festa do milagre passa a conhecer, quebrando um ciclo de esquecimento e apagamento de quem se é, através de um processo de emancipação da subjetividade e saber ancestral fornecido pela memória cultural, maior responsável pelo não apagamento pleno da cultura dos povos extremamente violentados pelo processo de colonização.

Não perdendo isso de vista, é de total importância pensar a dimensão relevante da memória para a produção da interculturalidade e compartilhamento de saber da cultura popular, afinal, da mesma maneira que os mais novos precisam dos mais velhos para aprender e apreender, os mais velhos precisam dos mais novos para perpetuação da cultura e da memória, seja através das práticas, das escritas e/ou das oralidades.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Jan. **Communicative and cultural memory**. In: ERLI, Astrid; NÜNNING, Ansgar (Ed.). *Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook*. Berlin; New York: De Gruyter, 2008. p. 109-118.

BRUNO. Reginalva dos Santos. **A FESTA DO MILAGRE DE SÃO ROQUE NO MUNICÍPIO DE AMÉLIA RODRIGUES – BA: relações étnico-raciais e a cultura popular em questão**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana: Feira de Santana, 2019.

## **De todos os cantos, encantos e axés? Percursos de campos na cidade de Salvador a partir do pagode baiano e da cena drag.**

**Andreza Cerqueira(PPGICH/UFSC)  
César Gabriel Belém (PPGNEIM/UFBA)**

### **GT: GT 07: CULTURAS POPULARES, RITOS, FESTAS E CELEBRAÇÕES**

**Palavras-Chave:Salvador - Pagode Baiano - Cena Drag**

#### **Resumo Expandido/Relato de Experiência (até no máx. 2 laudas):**

Salvador é uma cidade conhecida por manifestações populares e aglomerações, mas será que essa é uma realidade? Pensamos sobre experiências de campo visto a nossa necessidade de literalmente desBRAVAR algumas partes da cidade de Salvador, na Bahia. Tendo a interseccionalidade e outros conceitos como conhecimento situado e afetação questionamos a famigerada pluralidade soteropolitana. Salvador não é uma cidade plural, muito pelo contrário. Curte-se em nichos, favorecendo aquela sensação de ir a um determinado local e conhecer todos os presentes. O circuito cultural é deficitário e pouco integrativo, porém disfarçado de participativo dado a multiplicidade de ritmos. Os frequentadores e artistas costumam relatar que o poder público sempre favorece determinados grupos/artistas e que apesar da suposta pluralidade, esses eventos se repetem.

#### **2. SOBRE A ARTE TRAVESTI**

Fazer arte é travestir-se de uma nova realidade para movimentar estruturas. Está no cerne do que é produzir arte o incômodo, fazer os diferentes pensarem, modificar a realidade do outro de maneira original e única. Salvador é considerada a Cidade Mundial da Música pela UNESCO<sup>1</sup> e tem a maior celebração popular do planeta que é o Carnaval de rua, o que já é suficiente para provar a efervescência cultural da cidade e a importância da música e das dinâmicas de cultura e arte que a afetam

Para além das manifestações culturais próprias de uma cidade secular como Salvador, cujo Centro

---

1 SALVADOR tem título de 'Cidade da Música' renovado pela Unesco. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/09/29/salvador-tem-titulo-de-cidade-da-musica-renovado-pela-unesco.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2022.

Histórico é considerado Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO, existe também uma forte cena de cultura LGBTQIAPN+ e uma ocupação cada vez maior desse centro pela juventude. Nesses espaços, esses corpos pulsam resistência e arte corporal, além de reafirmarem a sua pluralidade e a necessidade de ocupação da cidade de Salvador. Um desses lugares é o Âncora do Marujo, fundado em 13 de abril de 2000, que se localiza na Rua Carlos Gomes, centro de Salvador, “[...] atualmente é o local mais antigo em funcionamento para o público LGBTQIA+” (FARIAS, 2022, p. 10), com mais de 20 anos de história. Nesse e em outros espaços da cidade, os corpos de pessoas negras e LGBTQIAPN+ disputam pela existência de forma constante, já que o urbanismo de Salvador não é pensado para que essas pessoas existam e ocupem os espaços, não há no Plano Diretor de Desenvolvimento de Salvador tampouco há legislação que versa sobre a proteção e disposição de espaços de diversão e cultura para pessoas negras e/ou LGBTQIAPN+. Fui a campo com o olhar de um observador participante, afetado, como observado por Jeanne Favret-Saada (2005) e que iria afetar o espaço de pesquisa, fui com o olhar de um fã de *Drags Queens* e de uma pessoa que participa ativamente da cena de sociabilidade LGBTQ+ de Salvador.

### 3. SOBRE O PAGODE BAIANO

O pagode baiano é um ritmo que congrega diversas pautas e ritmos, tendo na ancestralidade do samba, sua construção. Além disso, é possível observar como ele muda com o tempo, e como ele corporifica relações sociais. Entendendo o pagode como campo de discussão e de jogos sociais, observo que a presença de mulheres negras é significativa, tendo isto meu objeto de pesquisa desde a graduação até hoje, no doutorado. A música é veículo de extrema importância para conexão entre os povos se o samba traz em si a cultura africana e afro-brasileira. Como observou Ari Lima, em 2016, o pagode é um ritmo que os negros não só participam na história mas também se situam nela.

O pagode baiano necessita de lentes específicas ao seu entendimento, como já nos conta Osmundo Pinho (2015), visto que é um ritmo que mobiliza emoções, mas acima de tudo, dita como seu corpo deve comportar-se, performar e coreografar. Nessa divisão corpo/mente, somos ensinados que as mobilizações do corpo (principalmente as orgânicas) devem ser reprimidas. O mesmo acerca da sexualidade. Mas, pensemos que na periferia, nosso cotidiano já é perpassado por sexualidade o tempo inteiro. A dança é só um signo, uma agência de algo que não nos traz tantas inquietações e confusões. Crescemos conhecendo o pagode de diversos modos e formas possíveis, ao repercutirmos este ritmo numa cidade como Salvador, entendemos seus entremeios de representação (como o embranquecimento de algumas figuras e o machismo recorrente das letras) mas ainda assim não fugimos do ritmo.

Cartografar espaços urbanos emerge do entendimento destes espaços como campo ativo de exercício além de explorar novas sensibilidades e novas línguas. Visibilizar grupos e ritmos parte assim de uma urgência sensorial, estética, mas acima de tudo política. Sendo assim, a partir do desen-

volvimento de nossas próprias pesquisas (sobre eventos de pagode baiano e shows de drag queens em Salvador), estamos repensando modos de reintegração e divertimento numa cidade que talvez nunca tenha sido tão integrativa assim.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIMA, Ari Uma Crítica Cultural sobre o pagode baiano: música que se ouve, se dança e se observa / Ari Lima, 1 ed. Salvador, BA: Pinaúna, 2016

SAADA, Jeanne Favret. “Ser afetado”, São Paulo. Cadernos de Campo n.13, p.155-161, 2005

PINHO, Osmundo de Araujo. Alternativos e pagodeiros: notas etnográficas sobre territorialidade e relações raciais no Centro Histórico de Salvador. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 20, 1996, Caxambu. Anais [...]. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/20-encontro-anual-da-anpocs/gt-19/gt19-15/5438-osmundopinheiro-alternativos/file>. Acesso em: 10 out. 2022.

ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo. 2a edição. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2016.

## OS CICLOS FESTIVOS NA ESCOLA: ENCANTAMENTOS POR MEIO DA DANÇA

**JULIANA MACHADO DE MEIRA (Unesp – Bauru/SP)**

### **GT 07: Culturas Populares, Ritos, Festas e Celebrações**

#### **Relato de Experiência:**

No segundo semestre de 2022, os estudantes do ensino médio da escola estadual “Desembargador Bernardes Júnior”, na cidade de Itapetininga, no interior de São Paulo, desenvolveram junto aos professores Claudemir e Juliana, a disciplina eletiva “Festejar o Brasil: uma viagem dançada pelo nosso”. As disciplinas eletivas integram o currículo do estado de São Paulo e toda a sua estrutura e dinâmica é proposta pela dupla de docentes e ofertada aos estudantes que, gozando do direito eletivo, fazem a opção por cursar no referido semestre uma das propostas vigentes. O desejo de propor um trabalho voltado para os ciclos festivos das culturas populares brasileiras, por meio das suas expressões e manifestações, é embasado e fomentado pelo trabalho na escola com foco na temática das relações étnico-raciais, procurando construir caminhos para que saberes e práticas populares, marginalizados e subalternizados pelo meio acadêmico, construam espaços no cenário da educação. Compreendemos que este trabalho, realiza as prerrogativas da lei nº 10.639, imantando as nossas ações educativas de intencionalidade na construção de uma escola e de uma educação multicultural e decolonial.

Nosso coletivo viajou para algumas festas populares que fulguram em nosso país, no contexto dos ciclos festivos – carnavalesco, junino e natalino, procurando dançar no corpo, nas ideias, no brincar, nas imagens, nos símbolos, na música, o tempo e o espaço que parece estar distante, que parece não existir, mas que se olharmos bem e com cuidado, costura-se delicadamente a cada um de nós, no ecoar dos saberes e práticas propagados pelas culturas populares. Conhecemos, sem esgotar tal ação e sofrendo as limitações e os desafios do tempo espaço escola/educação, a expressão do Frevo presente no Carnaval Pernambucano, o Complexo cultural do Bumba-meu-Boi do Maranhão por meio do Sotaque da baixada na companhia do Cazumba, e a Festa da Folia de Reis com a presença do Palhaço. No transcorrer dos encontros semanais, fomos desenhando o caminho que trilhamos, permeado de encantamento, descoberta, reconhecimento, empoderamento e sentido em nosso fazer educativo.

Após essas viagens, nutridos por esses contextos e cenários, celebramos os encontros com a criação de uma apresentação que partilhou com a comunidade escolar o que nos perpas-

sou e impactou desses saberes e práticas. Nossa escola também se transformou em um tempo espaço das culturas populares, ao acolher, reconhecer e celebrar, dando voz as manifestações e expressões festivas das culturas populares, nas construções e representações feitas pelos estudantes dos passistas de frevo, do miolo do boi acompanhado do Cazumba e do Palhaço a brincar na celebração do nascimento de Jesus. Nosso coletivo de estudantes se envolveu na feitura e no encantamento da produção de tais contextos e cenários, conduzidos pelas representações acima citadas e trouxeram nas confecções desses símbolos os registros daquilo que apreenderam e ressignificaram nesses encontros com as culturas populares.

Me reconheço, Juliana, nesta narrativa como porta-voz desse trabalho que é a minha pesquisa de mestrado (Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF/Unesp -Bauru/SP), partilhando os encantamentos e os desafios desse processo de propor um trabalho com os ciclos festivos das culturas populares na escola. O grande legado de toda esta experiência, é o de que a nossa escola abriu seus portões, as salas de aula, a quadra, o currículo, as mentes e os corações para acolher e valorizar as culturas populares, construindo caminhos nos quais não podemos mais voltar atrás, e sim, somente seguir em frente e expandir. A disciplina eletiva “Festejar o Brasil: uma viagem dançada pelo nosso país”, faz seu espaço em nossa comunidade nos enlaçando aos saberes e fazeres das culturas populares, alcançando outras/novas perspectivas de relação (eu, outro, natureza) e educação.

**A JUREMA SAGRADA DO ZÉ DA PINGA: HIBRIDISMO AFRO AMERÍNDIO NO  
CATIMBÓ ALAGOANO**

**Prof. Dr. Clébio Correia de Araújo –  
Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Estadual de Alagoas**

**GT05:** Culturas Populares, Ancestralidade, Comunidades e Saberes Tradicionais

**.Resumo Expandido:**

Trata-se de pesquisa em torno das especificidades híbrido-culturais que caracterizam o culto da Jurema Sagrada no Estado de Alagoas, a partir de um estudo de caso sobre a comunidade conhecida como Fazendinha do Zé da Pinga, na cidade de Arapiraca, Alagoas. Tomando como referência os estudos de Roger Bastide (1971) e Câmara Cascudo (1951), Campos (2009), Carneiro (1981) entre outros autores, observa-se a dinâmica de ajuste e co-existência de um duplo pertencimento identitário entre os praticantes do culto da Jurema Sagrada no Estado de Alagoas, que circulam entre o catimbó e o candomblé, no que pode ser compreendido como um pertencimento identitário bi-religioso. Historicamente, o Catimbó ou Jurema Sagrada fora duramente perseguido e reduzido pelo simbolicamente, Estado brasileiro, à seita, práticas de feitiçaria e mistificação com fins de enganar a fé alheia, sobretudo no período histórico brasileiro conhecido como Estado Novo, durante a década de 1930, quando vigorou toda uma orientação ideológica oficial calcada na ideia de higiene moral aplicada às classes populares, como forma de, supostamente, abrir caminho à civilização e a modernização. De fato, em Alagoas, esse processo parece haver sido ainda mais contundente se considerarmos que, já no ano de 1912, ocorrerá o fenômeno histórico conhecido como Quebra dos Terreiros (RAFAEL, 2012), que resultou no silenciamento do culto ao orixás por mais de 30 anos, com o fechamento dos terreiros e também a migração de vários sacerdotes e sacerdotisas para outros Estados, ficando aqueles que resistiram obrigados à prática clandestina de sua religiosidade, às escondidas e impedidos do uso dos atabaques sagrados, fenômeno chamado por Gonçalves Fernandes (1941) de Xangô Rezado Baixo. Em tal contexto de culto sitiado, os adeptos do Xangô alagoano se viram obrigados a recorrerem a estratégias as mais diversas para a manutenção de suas práticas religiosas, possibilitando principalmente a continuidade de suas atividades espirituais de caráter mediúnico.

Assim, no período posterior ao “Quebra”, diante da repressão aos Xangôs – marcados pelos toques ostensivos dos tambores -o Culto à Jurema Sagrada representou alternativa para muitos babalorixás e Yalorixás, visto que possibilitava o trabalho mediúnico mais discreto em “mesas de sessões”, chamando menos a atenção da polícia. Considerando que o fenômeno da repressão aos Terreiros de Xangô e/ou Candomblé não tenha se limitado apenas à Alagoas, alcançando principalmente o Estado de Pernambuco e, também, os demais Estados do Nordeste, somos levados a supor que a transformação do Catimbó de prática mágico-curativa individual em religião coletiva na forma do Culto à Jurema Sagrada, conforme observa-se atualmente, será resultante, justamente, da adesão a esse culto por parte de comunidades já estruturadas no seio da religião dos Orixás, Inkisses e Voduns, particularmente dos Xangôs, no caso alagoano. Do nosso ponto de vista, essa dinâmica compartilhada coloca a Jurema em situação de agregada ao espaço do Terreiro de Xangô, numa espécie de função complementar ao candomblé. Dessa forma, ainda que seja vivenciada junto com o Candomblé pelos mesmos sujeitos, pela mesma comunidade, essa função complementar irá se refletir simbolicamente no papel ocupado pela Jurema Sagrada no plano dos trabalhos espirituais, pois, enquanto o culto aos orixás é compreendido pelos fiéis como religião propriamente dita (com hierarquias e regras litúrgicas rígidas associadas a todo um corpo de princípios cosmogônicos mantidos e repassados através de processos iniciáticos destinados a consolidar uma identidade individual lastreada na categoria Nação – Nagô, Gêge, Ketu, Angola, Congo etc...), em contraponto, o Culto à Jurema Sagrada parece ter sua função reduzida ao atendimento de questões mais imediatas do cotidiano, dinheiro, amor, doença, etc..., apresentando um formato organizacional não hierarquizado e de pertencimento mais aberto. Dessa forma, elementos como a organização espacial do culto, além da hierarquia, instrumentos e práticas litúrgicas, indicam que a Jurema Sagrada em Alagoas reflete os processos históricos de encontros, negociações e justaposições típicas das culturas mestiças, expressando a capacidade de reinvenção e resistência de seus sujeitos em contextos de forte repressão.

**Palavras-Chave (máx 3):** hibridismo, Jurema Sagrada, caboclos, afro-ameríndios

#### BIBLIOGRAFIA:

BASTIDE, Roger. As religiões africanas no Brasil. São Paulo:EDUSP, 1971 (Tomo I)

CARNEIRO, Edson. Religiões negras e negros bantos.2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1981

CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. A polícia no Estado Novo combatendo o catimbó. Revista Brasileira de História das Religiões. Ano I, n. 3, Janeiro de 2009

CASCUDO, Luís da Câmara. Meleagro: depoimento e pesquisa sobre a magia branca no Brasil. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1951

FERNANDES, Gonçalves. O folclore mágico do Nordeste. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938

FERNANDES, Gonçalves. Xangôs do Nordeste: investigações sobre os cultos negro- fetichistas do Recife. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937

FERNANDES, Gonçalves. O sincretismo religioso no Brasil. Curitiba: Ed. Guaíra, 1941

MOTA, Clarice Novaes; ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino (Orgs). As muitas faces da jurema: da espécie botânica à divindade afro-indígena. Recife: Nupeea, 2006

RAFAEL, Ulisses Neves. **Xangô rezado baixo**: religião e política na primeira república. São Cristóvão: Editora UFS, 2012

ISBN 978-65-5631-127-2



9 786556 311272