UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)

Larissa de Souza Reis

YALODÊS EM MOVIMENTO: MULHERES NEGRAS, CONTOS AFRO-BRASILEIROS E O RACISMO NA ESCOLA

SALVADOR, BA
2022

LARISSA DE SOUZA REIS

YALODÊS EM MOVIMENTO: MULHERES NEGRAS, CONTOS AFRO-BRASILEIROS E O RACISMO NA ESCOLA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, do Departamento de Educação – Campus I, Salvador, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob orientação do Prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho.

SALVADOR, BA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

R375y Reis, Larissa de Souza

Yalodês em movimento: mulheres negras, contos afro-brasileiros e o racismo na escola / Larissa de Souza Reis. - Salvador, 2022.
491 fls.

Orientador(a): Profº Drº Raphael Rodrigues Vieira Filho.
Inclui Referências
Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2022.

1.Negras - Brasil. 2.Racismo - Brasil. 3.Professoras - Formação. 4.Candomblé.

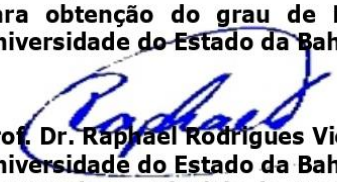
CDD: 371

FOLHA DE APROVAÇÃO

YALODÊS EM MOVIMENTO: MULHERES NEGRAS, CONTOS AFRO-BRASILEIROS E O RACISMO NA ESCOLA

LARISSA DE SOUZA REIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 27 de julho de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em História do Brasil
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Profa. Dra. Claudete de Sousa Nogueira
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Profa. Dra. Marise de Santana
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Doutorado em Ciências Sociais
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Profa. Dra. Mille Caroline Rodrigues Fernandes
Secretaria Estadual de Educação da Bahia – SEC/BA
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Brasil



Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Valdélio Santos Silva
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

À Maria José Bruno de Souza*,*
in memoriam,
minha querida avó materna,
Mulher de luta.

Dedico à minha ancestralidade esse mergulho intenso
e aprofundado, ligando-me ao passado e ao futuro,
tendo o auxílio de guerreiras e guerreiros
africano-brasileiras(os) do presente,
como também daquelas(es) que
permanecem vivos na minha
memória de eterna aprendiz.

AGRADECIMENTOS

À Zambi, pelo privilégio de estar viva!

Às Águas da minha vida, por TUDO! Águas que banharam essa tese, do início ao reinício!

Ao Velho, pelo cuidado redobrado a minha saúde e a de todas(os) aqueles(as) que, mesmo diante de uma pandemia caótica, me estenderam a mão – mesmo fisicamente afastadas – para que eu continuasse essa pesquisa com todas as medidas de segurança. Atotô, Obaluaê!

À Rainha dos raios, por tantas coisas que não caberiam nessa tese!

Aos meus Guardiões, pelo caminho! Porque sem eles nada se começa, nada se caminha e nada se alcança!

Aos Caçadores da minha vida, por nunca me faltarem!

À minha ancestralidade inteira, por todos os cuidados e motivos oferecidos para que eu nunca deixe de seguir em frente.

À Rosa Eliene de Souza, minha Mãe; e a Gilton Reis, meu Pai, pela oportunidade a mim oferecida nos estudos e que me possibilita o alcance de voos ainda maiores.

Ao meu irmão Dirceu Reis e ao meu sobrinho Cauê Reis, pelas palavras de alegria e de esperança.

Ao Prof. Dr. Raphael Rodrigues Filho, meu orientador neste trabalho científico, pela paciência, confiança, profissionalismo e humanidade indescritíveis.

Às professoras Jô Gomes e Naná Viana e ao professor Rodrigo Côrtes,

professoras(es) de dança afro-brasileira que eu tive o privilégio de conhecer durante uma parte do meu período de doutoramento. Gratidão pelos ensinamentos corporais e ancestrais que me auxiliaram bastante no meu processo de escrita, de autocuidado e de autoestima. Com vocês, aprendi que o corpo pode contar muitas histórias!

Às amigas Maria José Magalhães, Ana Cristina Carvalho, Juliana Araújo, Carla Regina dos Anjos e Suzana Batista, pelo apoio e escuta sensível durante o meu processo de pesquisa.

Ao Prof. Dr. Valdélio Silva, pelas palavras de incentivo que transformam a vida de toda(o) jovem negra(o) que, como eu, decide enfrentar o racismo diariamente, sem abrir mão dos próprios sonhos!

Ao grupo Candaces da UNEB, pelo aquilombamento que me acolhe e me fortalece a cada dia!

Expresso a minha eterna gratidão à Profa. Dra. Ana Cláudia Pacheco, fundadora do Candaces – primeira escola que me deu régua e compasso para que eu pudesse me enxergar e me (re)construir enquanto Mulher Negra, resistente e persistente que sou!

Ao Prof. Dr. Marcos Messeder e à Profa. Dra. Lívia Fialho, o meu muito obrigada!!

A todas(os) as(os) participantes desta pesquisa, candomblecistas e professoras(es), pela disponibilidade e oportunidades de aprendizagens compartilhadas. Gratidão infinita!

Ri Ro Ewá!!!

Kaô Kabecilê!!!, por mais uma justiça sendo feita na minha vida!

É o ponto de chegada, é ponto de partida
Pretas Yabás ao centro, seremos ouvidas
Nós subimos no trono
Nós fazemos alarde
Somos raiz forte, florescendo a cidade
Treme terra, placas deslocando as estruturas pretas (pretas)
Yabás mudaram as setas e as ruas
O sinal segue fechado, mas não vamos parar, a direção virô de lado, é nós pra cá, é nós pra cá
Hoje a terra vai tremer

(PRETAS Yabás, 2020).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MNU - Movimento Negro Unificado

MUCAI - Museu Virtual de Contos Africanos e Itan

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEC - Secretaria da Educação do Estado da Bahia

SMED - Secretaria Municipal da Educação de Salvador

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “Yalodês em Movimento: Mulheres Negras, Contos Afro-Brasileiros e o Racismo na Escola” visa analisar de que maneira o estudo sobre contos afro-brasileiros de Candomblé da Bahia pode contribuir para o processo de enfrentamento de professoras negras diante do racismo na escola. Com esse intuito, expomos como objetivos específicos: investigar o contexto histórico da diáspora africana de povos *bantu* e *yorùbá* no Cabula; averiguar o papel das narrativas de tradição oral afro-brasileira para a educação antirracista, por meio da consulta a Candomblecistas; promover um estudo coletivo sobre contos afro-brasileiros com professoras negras de uma escola pública de Salvador, por meio de grupo focal e oficinas artísticas; observar como o processo de estudo e discussão acerca dos contos, com as professoras/o professor da pesquisa, pode revelar elementos de identificação e de combate ao racismo na escola. A investigação, de natureza qualitativa, segue o viés da pesquisa participante e tem como instrumentos de produção de dados: diário de bordo da pesquisadora; conversas informais; observação participante; entrevista semiestruturada; gravador de áudio; o aplicativo Whatsapp; as plataformas Zoom, Google Meet e Teams; grupo focal, oficinas artísticas e diário de bordo das/do professoras/professor. Este trabalho pode proporcionar um espaço reflexivo de âmbito socioeducativo e acadêmico, pelo investimento na valorização de discussões descolonizadoras, como forma de aproximação de análises em torno do racismo ocorrido em espaços socioeducativos.

Palavras-chave: Mulher Negra. Contos afro-brasileiros. Racismo. Candomblé.

ABSTRACT

The present research, “Moving Yalodês: Black women, Afro-Brazilian tales and Racism in school" aims to analyzes how the study of Afro-Brazilian tales from the Candomblé religion in Bahia, Brazil may contribute as a tool to female teachers when facing racism in school. Thus, this study aims to: investigate the historical context of the African diaspora from Bantu and Yoruba groups in Cabula neighbourhood; examine the role of traditional Afro-Brazilian oral narratives in anti-racist education by consulting Candomblé practitioners; to promote a collective study about Afro-Brazilian tales with black women teaching in a public school in Salvador, Bahia, through working groups and workshops; observe the process of studying and discussing the tales with the teacher and how it may lead to a greater identification of racism and promotion of antiracist actions in school. The qualitative investigation follows research-participant method; the instruments for data collection are: field diary; informal conversations; participant's observation; semi-structured interview, voice recorder; WhatsApp message app; Zoom videocall app, Google Meet and Teams videocall app; focus groups; artistic workshops and teacher’s field diary. This study may provide reflections on the social educational and academic field, by promoting an investment in decolonial discussions, as a way to approach this theme to the analysis of racism in social educational spaces.

Keywords: Black Women. Afro-Brazilian tales. Racism. Candomblé Afroreligion.

RESUMEN

La presente investigación, intitulada “Iyalode en movimiento: Mujeres Negras, Cuentos Afrobrasileños y el Racismo en la Escuela" tiene como objetivo analizar de que manera el estudio acerca de cuentos afrobrasileños de Candomblé de Bahia puede contribuir para el proceso de enfrentamiento de profesoras negras frente al racismo en la escuela. Con eso, exponemos como objetivos específicos: investigar el contexto histórico de la diáspora africana de pueblos *bantu* e *yorùbá* en Cabula; averiguar el rol de las narrativas de tradición oral afrobrasileña para la educación antirracista, por medio de la consulta a Candomblecistas; promover un estudio colectivo acerca de cuentos afrobrasileños con profesoras negras de una escuela pública de Salvador, por medio de grupo focal y talleres artísticos; observar como el proceso de estudio y discusión acerca de los cuentos, con las profesoras/el profesor de la investigación, puede revelar elementos de identificación y de combate al racismo en la escuela. La investigación, de naturaleza cualitativa, sigue la tendencia de la investigación participante y tiene como instrumentos de producción de datos: cuaderno de bitácora de la investigadora; conversas informales; observación participante; entrevista semiestructurada; grabador de audio; el aplicativo Whatsapp; las plataformas Zoom, Google Meet y Teams; grupo focal, talleres artísticos y cuaderno de bitácora de las profesoras y del profesor. Este trabajo puede proporcionar un espacio de reflexión de ámbito socioeducativo y académico, por la inversión en la valorización de discusiones descolonizadoras, como manera de acercamiento de análisis en torno del racismo ocurrido en espacios socioeducativos.

Palabras clave: Mujer Negra. Cuentos afrobrasileños. Racismo. Candomblé.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Levantamento de teses com abordagem da pauta racismo/antirracismo.....	23
Quadro 2	Divisão conforme grupos linguísticos.....	38
Quadro 3	Elementos de base dos enredos de contos *bantu*.....	47
Quadro 4	Reinos Yorùbás.....	52
Quadro 5	Divindades bantu e yorùbás.....	67
Ilustração 01	Existência do racismo na sociedade e na escola.....	324
Quadro 6	Dinâmica da autoestima.....	383
Quadro 7	Dinâmica “Visitando caminhos de Maria Felipa, heroína negra do Brasil”.....	396
Quadro 8	Descrição da expressão corporal das(os) participantes durante a encenação de Exu, com base no conto o conto “Exu, o menino guloso”.....	420
Quadro 9	Descrição das expressões corporais das(os) participantes durante a prática da dança.....	428

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	19
2	**CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISA**	27
2.1	**LUGAR DE FALA E IMERSÃO EM UMA ESCRITA ANTIRRACISTA**	29
2.2	**MÃE ÁFRICA: RECORTES GEOGRÁFICOS E CULTURAIS**	35
2.3	**CONTEXTO DIASPÓRICO AFRO-BAIANO: APURANDO LEVANTAMENTOS INICIAIS**	39
2.3.1	**Os *bantu***	40
2.3.2	**Os *yorùbás***	48
2.4	**CABULA, *BANTU*!: PRIMEIROS HABITANTES E HISTÓRIA DO LUGAR**	56
2.5	**DIÁSPORA NEGRA NO CABULA: CANDOMBLÉ É RESISTÊNCIA!**	62
2.6	**PODER FEMININO: MULHER IORUBANA E AFRO-BRASILEIRA, CANDOMBLÉ DA BAHIA E CONTOS AFRICANOS**	84
3	**AFRICANIAS E SEUS SABERES EDUCATIVOS**	99
3.1	**BASES DE PENSAMENTO AFRICANO**	100
3.1.1	***Axé*: movimento em busca da *arkhé***	101
3.1.2	**Sankofa na ancestralidade afro-brasileira: conheci ontem, ressignifico hoje e construirei amanhã**	105
3.1.3	**Ubuntu**	109
3.2	**NARRATIVAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: TESOUROS E HERANÇAS MILENARES DE APRENDIZADO ANCESTRAL**	112
3.2.1	**Tradição oral**	113
3.2.2	**Contador de histórias africanas e os Contos afro-brasileiros na educação**	118
4	**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO EDUCATIVO**	125

4.1 O RACISMO PARA ALÉM DE UM CONCEITO..... 127
4.2 RACISMO E ANTIRRACISMO: A ESCOLA NÃO ESTÁ ISENTA!.. 133
4.3 MULHERES NEGRAS AFRODIASPÓRICAS DO BRASIL DIANTE DO RACISMO: REFLEXÕES A PARTIR DO FEMINISMO NEGRO.. 143
4.4 NA CONTRAMÃO DA HISTÓRIA ÚNICA: MULHER NEGRA BEBENDO DA INTERSECCIONALIDADE!..... 155
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO... 162
5.1 INSTRUMENTOS E ETAPAS DA PRODUÇÃO DOS DADOS..... 166
5.2 GRUPO FOCAL..... 168
5.3 PEDAGOGIA CORPORAL DE MULHERES NEGRAS EM MOVIMENTO: JOGOS TEATRAIS EM AÇÃO..... 170
5.4 MUSEAR PEDAGÓGICO FRENTE AO RACISMO NA ESCOLA..... 177
5.5 OFICINAS ARTÍSTICAS..... 183
6 (RE)CONTANDO O QUE VIVI NO PROCESSO DE IMERSÃO: APONTAMENTOS INICIAIS DAS EXPERIÊNCIAS DE CAMPO..... 189
6.1 O CAMINHO EM BUSCA DE CANDOMBLECISTAS..... 190
6.1.1 Entrevistas e Conversas Informais com Candomblecistas..... 191
6.2 RELATO DA BUSCA POR PROFESSORAS NEGRAS..... 194
6.2.1 Entrevistas e Conversas Informais com Professoras Negras/Professor Negro..... 196
6.3 O ESTUDO COLETIVO..... 198
6.3.1 Grupo Focal..... 200
6.3.2 Oficinas Artísticas..... 202
7 DESCRIÇÃO E NOTAS ANALÍTICAS DO CAMPO INVESTIGATIVO..... 204
7.1 LIÇÕES COM AXÉ..... 204
7.1.1 A palavra é pedagógica..... 204
7.1.2 Sem a palavra, nós não vivemos..... 213
7.1.3 Toda Mulher Negra é Yalodê..... 220
7.1.4 Já está na hora de ouvir?..... 228

7.1.5 Através das histórias, a gente educa ou reeduca pessoas..... 234
7.1.6 A palavra também é o silêncio..... 238
7.1.7 A educação para nós é uma reza. Educação para nós é um poder..... 249
7.1.8 Todos somos aprendentes, o tempo todo..... 256
7.1.9 A tradição não pode morrer, mas temos que nos adaptar ao novo tempo..... 265
7.1.10 Separação de grupos não vai fazer a gente alavancar..... 271
7.1.11 Você educa através dos contos..... 278
7.2 COM A PALAVRA, AS(OS) PROFESSORAS(ES)..... 283
7.2.1 Zeferina..... 283
7.2.2 Neguinha..... 293
7.2.3 Antonieta..... 300
7.2.4 Zumbi..... 308
7.2.5 Dandara..... 315
7.3 ESTUDO COLETIVO: MULHERES NEGRAS, CONTOS AFRO-BRASILEIROS E O RACISMO NA ESCOLA..... 325
7.3.1 Categorias analíticas selecionadas..... 325
7.3.2 GF 01 - As correntezas do primeiro encontro..... 327
7.3.2.1 Notas analíticas: poder feminino, ancestralidade e maternidade extensiva..... 334
7.3.3 GF 02 - Eu me considero uma Yalodê em construção..... 338
7.3.3.1 Notas analíticas: Mulheres Negras, racismo e sexismo..... 346
7.3.4 GF 03 - A chegada de Dandara e a Feitiçaria Descolonial..... 350
7.3.4.1 Notas analíticas: descolonização, lei n° 10.639/03 e intolerância religiosa..... 357
7.3.5 GF 04 - Enfrentamento(s) ao racismo em um mundo de (in)diferenças..... 361
7.3.5.1 Notas analíticas: racismo na escola e antirracismo..... 367
7.3.6 GF 05 - Ele nasceu de uma Mulher NEGRA: relatos de encruzilhadas interseccionais..... 371
7.3.6.1 Notas analíticas: Mulher Negra e interseccionalidade..... 379
7.3.7 OF 1.1 - Abebé da autoestima: Odaras cultuando o autoamor... 382

7.3.7.1 Notas analíticas: Mulher Negra, racismo e autoestima..... 391
7.3.8 OF 1.2 - Para tempos de (re)existência: ubuntu!..... 396
7.3.8.1 Notas analíticas: racismo, sexismo e ubuntu..... 401
7.3.9 OF 2.1 - Histórias de Vó: sabedorias das Yalodês anciãs para a vida..... 404
7.3.9.1 Notas analíticas: contos afro-brasileiros, contador(a) de histórias e racismo..... 408
7.3.10 OF 2.2 - Mulheres Negras (re)contam: narrativas de encantos, resistências e transformações..... 410
7.3.10.1 Notas analíticas: sankofa, racismo e sexismo..... 415
7.3.11 OF 3.1 - Corpos negros contam histórias: educação antirracista e teatro de improviso..... 417
7.3.11.1 Notas analíticas: racismo, pedagogia corporal e jogo teatral..... 424
7.3.12 OF 3.2 - Dança é caminho da liberdade: pedagogia corporal contra correntes coloniais..... 426
7.3.12.1 Notas analíticas: ancestralidade, dororidade e pedagogia corporal.. 434
7.3.13 OF 4 - Professoras(es) negras(os) enfrentam o racismo: denúncia também é combate..... 438
7.3.13.1 Notas analíticas: musear pedagógico, tradição oral, lugar de fala e racismo..... 442
8 NOTAS CONCLUSIVAS..... 446
REFERÊNCIAS..... 451
APÊNDICE A - CRONOGRAMA DA PESQUISA..... 470
APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS COM CANDOMBLECISTAS..... 473
APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS(ES) NEGRAS(OS)..... 474
APÊNDICE D - CARD DE DIVULGAÇÃO DO ESTUDO COLETIVO..... 475
APÊNDICE E - CARD DE DIVULGAÇÃO DO ESTUDO

COLETIVO: SEGUNDA CHAMADA..... 476
APÊNDICE F - CALENDÁRIO DO ESTUDO COLETIVO 477
APÊNDICE G - CRONOGRAMA DO GRUPO FOCAL..... 478
APÊNDICE H - CRONOGRAMA DAS OFICINAS ARTÍSTICAS..... 479
ANEXO A - CONTO DE KAYALA..... 481
ANEXO B - CONTO DA CRIAÇÃO DO MUNDO..... 482
ANEXO C - CONTOS DE OXUM..... 484
ANEXO D - CONTO IYÁS MI CHEGAM AO MUNDO COM SEUS PÁSSAROS MALÉFICOS..... 486
ANEXO E - CONTO DE OGUM..... 487
ANEXO F - CONTO DE OYÁ E OMOLU..... 488
ANEXO G - CONTO DA YALODÊ..... 489
ANEXO H - CONTO DE NANÃ..... 490
ANEXO I - CONTO DE XANGÔ..... 491

1 INTRODUÇÃO

Os debates contemporâneos relacionados à área educativa no Brasil têm indicado a permanência do racismo institucional em espaços como a escola. Nesse contexto e confirmada tal hipótese, pondero sobre a necessidade de reflexões em torno do planejamento de práticas pedagógicas descolonizadoras (LUZ, 2013) que deem suporte aos educadores, rumo a inclusão da história e cultura afro-brasileira, enquanto uma abordagem que contribua para o enfrentamento das diversas formas de racismo no ambiente escolar. A esse recorte, compartilho a orientação de Lopes (2008), tendo em vista que:

> O combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização do ser humano, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufruí-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais (LOPES, 2008, p. 183).

Nesta pesquisa[1], optei como raiz de confronto a questão do racismo, por entender que se trata de uma ideologia consequente da escravização que foi imposta por ideias europeizantes, considerando os processos civilizatórios ocorridos no Brasil. Isso se repercute no “pré-conceito” em torno da temática que envolve estudos afro-brasileiros em espaços socioeducativos e que tem sido reproduzido em pensamentos de intolerância, resultando em práticas de discriminação. Nessa investigação, traço um olhar em torno da causa que vem conduzindo a desvalorização da cultura afro-brasileira de forma desrespeitosa e injusta, em um âmbito institucional que é a escola.

Considerando a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que obriga a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, valorizo o acesso a materiais didático-pedagógicos que atendam ao reconhecimento da Educação para as Relações Étnico-raciais. Por essas razões apresentadas, concentro a investigação no seguinte problema: de que maneira o estudo sobre contos afro-

[1] Essa pesquisa teve o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

brasileiros de Candomblé da Bahia pode contribuir para o processo de enfrentamento de professoras negras diante do racismo na escola?

Explicito que esse enfrentamento vem do verbo enfrentar e que, concordando com o que diz o dicionário acadêmico, pode se referir a "[…] 1. olhar de frente; encarar; 2. fazer frente; defrontar" (DICIONÁRIOS ACADÉMICOS, 2012, p. 313).

O meu mergulho investigativo parte do reconhecimento de que o racismo existe, possui uma causa e afeta uma diversidade de grupos que têm sido invisibilizados na sociedade. É necessário encarar esse contexto, no sentido de preparar as crianças para a prática de defesa contra o racismo, de uma forma educativa. Com isso, a pesquisa propõe uma análise desse recorte em torno dos posicionamentos das professoras. Considero essencial refletir sobre estratégias para detectar como esse racismo é revelado na escola e qual(is) olhar(es) as professoras da escola lançam sobre ele; se o enxergam.

O caminho escolhido veio da África e também do Brasil, com a riqueza proporcionada com o estudo do universo literário de contos afro-brasileiros e *itan*[2], decorrentes do compartilhamento de ensinamentos trazidos com a diáspora negra ao país. Nesse sentido, o presente trabalho, intitulado "Yalodês em Movimento: Mulheres Negras, Contos Afro-Brasileiros e o Racismo na Escola" tem como objetivo geral: analisar de que maneira o estudo sobre contos afro-brasileiros de Candomblé da Bahia pode contribuir para o processo de enfrentamento de professoras negras diante do racismo na escola. Para isso, aponto como objetivos específicos: investigar o contexto histórico da diáspora africana de povos bantu e yorùbá no Cabula; averiguar o papel das narrativas de tradição oral afro-brasileira para a educação antirracista, por meio da consulta a Candomblecistas; promover um estudo coletivo sobre contos afro-brasileiros com professoras negras de uma escola pública de Salvador, por meio de grupo focal e oficinas artísticas; observar como o processo de estudo e discussão acerca dos contos, com as professoras/o professor da pesquisa, pode revelar elementos de identificação e de combate ao racismo.

2 *Itan* é, de acordo com Póvoas (2015) uma palavra iorubana, singular e plural, que remete a qualquer tipo de história de origem *yorùbá*.

A escolha da temática deste trabalho foi impulsionada a partir das minhas experiências de vida enquanto Mulher Negra, pedagoga antirracista, arte-educadora, contadora de histórias, escritora e amante dos contos afro-brasileiros, além de *abiyan* que acredita no potencial educativo desses contos. Por tudo isso, escolhi professoras negras e candomblecistas para fazerem parte do público de **coautoras** dessa pesquisa, por acreditar que todas as participantes foram colaboradoras. Além disso, optei por essa temática considerando o resultado das experiências realizadas no mestrado em Educação e Contemporaneidade, concluído em 2017, e que analisei a produção e o desenvolvimento do Museu Virtual de Contos Africanos e *Itan* (MUCAI), enquanto material didático-pedagógico relevante à preservação e a disseminação de conhecimentos ancestrais africano-brasileiros, visando contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/03 (REIS, 2017).

O MUCAI (REIS, 2017) consiste em um portal tecnológico que reúne coletâneas de contos afro-brasileiros e *itan*, além de registros de processos educativos realizados durante as etapas de criação do museu e das visitações ocorridas após o seu desenvolvimento inicial. Nesse sentido, o MUCAI é fruto de um trabalho pedagógico e colaborativo que segue o percurso da resistência, do ponto de vista da valorização de uma educação descolonizadora, a partir da difusão de saberes ancestrais que estão refletidos nos ensinamentos dos mais velhos e que se mantém vivos nas histórias. A tradição oral é reconhecida nesse recurso didático-pedagógico, enquanto instrumento de propagação e de fortalecimento das propostas apresentadas, considerando a necessidade de preservação da memória da sabedoria africana que alcançou terras brasileiras.

A investigação apontou a contribuição da aplicação do MUCAI (REIS, 2017) para a implementação da base legal referida e demonstrou o processo de ensino-aprendizagem dos educandos participantes, a partir dos ensinamentos e valores das histórias estudadas. Contudo, durante os diálogos em sala de aula, os alunos denunciaram um fator social presente em seu cotidiano, seja na escola, seja nas ruas: o racismo.

Reconheço que ainda há uma desvalorização do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação escolar, considerando a existência de estereótipos (SILVA, 2004) identificados e reproduzidos em alguns livros didáticos (SILVA, A. C.,

2010) Esse fator é somado às microcenas que perpassam no cotidiano da escola, geradas por interações e tensões entre sujeitos oriundos de uma diversidade sociocultural, enquanto resultado de uma sociedade que está embasada em uma padronização do pensamento colonizador, o qual seleciona as culturas que se aproximam do modelo eurocentrado, classificando como melhores, além de desvalorizar as narrativas do povo negro.

A tradição oral é muito importante nesse processo de luta contra o racismo, por ser um meio de comunicação respeitado em civilizações africanas. Ponte dialógica e pedagógica, a oralidade é utilizada no processo educativo que acontece bem antes das crianças ingressarem no âmbito escolar. Assim, a oralidade se mantém viva porque representa a sabedoria ancestral transmitida às gerações, com a fala e o compartilhamento de ensinamentos dos mais velhos. Nessa perspectiva, o meu lugar de fala enquanto pesquisadora e pedagoga possui influência de uma criação composta por experiências e aprendizagens acerca da boca que fala e que precisa ser escutada, para compreensão dos ensinamentos e fortalecimento do desejo de compartilhar o que se aprende (MACHADO, 2005).

Em meio a grupos de educadores que desacreditam no papel da escola diante da Educação para as Relações Étnico-raciais, Gomes (2005) sinaliza o crescimento positivo de professores(as) interessados(as) em encarar a questão racial em uma perspectiva pedagógica, o que requer o planejamento de ações rumo ao enfrentamento ao racismo e também ao tratamento para com o público afetado. Em se tratando do olhar para com os sujeitos envolvidos, Gomes (2005) alerta que:

> […] o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (GOMES, 2005, p. 149).

Dessa forma, não consigo desvincular a discussão em torno dos contos afro-brasileiros sem incluir a questão da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), os sujeitos da escola – para esta pesquisa selecionei o público educador – e sobretudo, sem olhar para os ensinamentos do Candomblé do ponto de vista dessas narrativas, incluindo o olhar e o relato de quem o experiencia.

A decisão de aprofundar a pesquisa na região do Cabula é decorrente do reconhecimento desse cenário histórico enquanto um dos palcos de resistência dos africanos que vieram ao Brasil com a diáspora negra. A esse respeito, durante o mestrado, verifiquei uma carência de referenciais teóricos que abordem o contexto histórico do Cabula e com isso, nesta pesquisa, busco mais registros com a finalidade de compreender o significado da memória ancestral africana presente no bairro, considerando as demarcações de terreiros de candomblé na região. Contudo, esta pesquisa não se prende no Cabula, pelo reconhecimento da potência da oralidade nos estudos afro-brasileiros que circulam e alcançam diversas territorialidades, como a energia do *axé*.

Com o intuito de investigar pesquisas com a abordagem aproximativa da pauta da Educação para as Relações Étnico-raciais, na área das ciências humanas – educação, realizei um levantamento no Catálogo de Teses da CAPES, no período de maio de 2020 a setembro de 2020. Priorizei o estado da arte a partir da busca por investigações concluídas no período de 2014 a 2018 e identifiquei 12 teses imersas nas discussões sobre: racismo, antirracismo, relações étnico-raciais/Educação para as Relações Étnico-raciais. Dentre essas, identifiquei palavras-chave importantes, como:

Quadro 1 - Levantamento de teses com abordagem da pauta racismo/antirracismo

Nº	**PALAVRA-CHAVE**	**Nº DE PESQUISAS**
01	Racismo	04
02	Antirracismo	02
03	Educação antirracista	01
04	Combate ao racismo	01
05	Relações étnico-raciais	02
06	Educação para as Relações Étnico-raciais	02

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2020, a partir de dados coletados na referência: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

Não localizei teses de doutoramento – defendidas no período 2014-2018 – que abordem a discussão em torno do racismo a partir dos contos afro-brasileiros, com Mulheres Negras, no âmbito da educação escolar. Contudo, o levantamento realizado enfatiza a necessidade constante de permanecer debatendo e apontando

aspectos relacionados ao enfrentamento de corpos e vidas negras diante do racismo em espaços socioeducativos.

Nesse sentido, a tese apresentada por mim traz também um ineditismo, considerando que não encontrei pesquisas que abordem a ideia de analisar de que maneira Mulheres Negras podem discutir sobre os seus processos de enfrentamentos ao racismo, a partir da imersão delas em um estudo coletivo sobre contos afro-brasileiros, com o recorte para o combate ao racismo e para pautas que dizem respeito a essas Mulheres, considerando o contexto escolar e os terreiros de *axé* como pontes para uma escuta pedagógica de vozes femininas negras, em uma perspectiva interseccional e descolonizadora.

A imersão das Mulheres Negras – professoras participantes da pesquisa – nos contos africanos permitiu a elas um mergulho no autoconhecimento, oferecendo possibilidade para que elas pudessem fazer rememoramentos e autoanálises de suas vivências diante dos seus enfrentamentos ao racismo na escola: para elas, o racismo existe na sociedade? Elas enfrentaram/têm enfrentado o racismo? Se sim, de que maneira? Se não, por que não/ainda não fizeram?

Ao mesmo tempo, eu, pesquisadora negra, bebi da fonte dos contos africanos para poder analisar todo o processo desenvolvido nesta pesquisa:

1 – Com o espelho de uma Yalodê, pude olhar para dentro de mim mesma diante do meu pesquisar sobre o racismo, afinal, também estou em processo de (re) construção…sofro racismo cotidianamente e recorro ao banho por enxergar na água remédio e acolhimento, força e poder, autoconhecimento e estrategicamente, traçando pontes para resiliências e resistências, sem perder a maleabilidade que Oxum me ensina a ter. A vivência com professoras negras me ensinou que eu também sou uma Yalodê em construção e em movimento;

2 – Mergulhando no estado da arte exigido em uma pesquisa acadêmica, tendo que recorrer constantemente a sabedoria presente nos contos africanos para poder também analisar os embasamentos teóricos colhidos por mim para costurar essa pesquisa;

3 – Os ensinamentos que eu tive a partir dos meus diálogos e entrevistas com Candomblecistas – mulheres e homens –, minhas grandes referências de quem

conhece e vivencia a imersão dos itans no cotidiano e em várias dimensões, inclusive do ponto de vista educativo;

4 – E observando como as professoras – e o professor participante – realizaram as imersões delas e dele nos contos africanos estudados durante o grupo focal e nas oficinas artísticas. Analisei suas falas verbais e também corporais, suas produções escritas e artísticas, seus comportamentos que desenhavam o não dito, suas lágrimas e também suas conquistas socializadas. Observei como elas e ele conseguiram fazer pontes entre os contos e suas vivências; e também entre os contos e os textos teóricos discutidos e, em muitas vezes, entre suas vivências, os contos e os textos teóricos. O racismo foi apontado o tempo todo por elas e ele.

O título da tese (e o entendimento dele) foi ressignificado por mim depois do quinto encontro do grupo focal e me veio como um girar da chave em uma porta: para mim fez sentido, me vi além, para além do pesquisar, ultrapassando os muros de quem respira contando histórias. Um banho de contos africanos a partir da imersão delas e dele – comigo e também sozinhos – representou para mim, um movimento para além da leitura das palavras, indo para dentro da vida e do interior dos sujeitos, revelando os significados da sabedoria desses contos para elas e ele, em seus próprios contextos pessoais e profissionais. Foi aí que eu me vi também pesquisando a partir da ótica freireana que já ensina que a leitura do mundo começa antes da leitura da palavra.

A tese está dividida em oito partes. Inicialmente, trago a introdução e seguidamente, o contexto histórico de demarcação da pesquisa, onde sinalizo brevemente os recortes teóricos selecionados e encontrados a respeito de algumas civilizações africanas, considerando suas bagagens culturais que podem ser visualizadas nas leituras de alguns contos.

Nesse caminhar, o foco direcionado foi pincelar aspectos africanos que estão, de alguma maneira, vivos na história e cultura afro-brasileira diaspórica. Vale ressaltar que algumas passagens temporais do contexto histórico apresentado não apontam precisamente a data histórica, considerando que alguns autores não anunciam o período, além do fato de que alguns registros históricos foram destruídos ao longo do tempo, por parte de colonizadores. Contudo, quero destacar

que a priorização foi dada para o detalhamento dos aspectos históricos, como ponte para a associação com os enredos dos contos e *itan*.

O terceiro momento, por sua vez, traz reflexões em torno de conceitos africanos que podem ser ressignificados no Brasil, a partir de uma perspectiva educativa, para se discutir as narrativas afro-brasileiras e africanas e seus embasamentos na tradição oral de base africana. A quarta divisão retrata o meu mergulho em torno das concepções de racismo e como ele tem se revelado no contexto educativo, sem perder de vista a Mulher Negra, enquanto sujeita política que compõe esse cenário de embates. A quinta seção registra os percursos metodológicos da pesquisa, desde os instrumentos e etapas de produção de dados, até a apresentação das escolhas em torno da pedagogia corporal e do jogo teatral como partes elementares na metodologia de uma pesquisa participante que utiliza o grupo focal e oficinas artísticas. A sexta divisão retrata um breve detalhamento de como ocorreu o meu percurso investigativo durante a imersão na pesquisa, do ponto de vista dos contatos realizados com as(os) sujeitas(os) participantes.

Na tentativa de demarcar os acontecimentos que envolveram os bastidores, traço as descrições iniciais. Em seguida, na sétima parte, apresento as descrições mais aprofundadas em relação ao campo e as(os) sujeitas(os), seguidas das minhas análises. Por fim, aponto as conclusões desta tese de doutoramento.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISA

O ponto dialógico escolhido nesta pesquisa é o universo dos contos de tradição oral, de quem conta essas narrativas, a partir de seus fundamentos. A problemática desta pesquisa tem um aspecto macro que demanda um recorte racial, pois parte da existência do racismo estão em espaços sociais como a escola, e, por isso, almejo a observação em meio a essa ocorrência: como se processa esse racismo no cotidiano da escola, quando se fala da cultura africana e afro-brasileira? Há uma barreira epistemológica que tenta, de alguma forma, inferiorizar os discursos de enfrentamento a esse racismo. Esse obstáculo vem sendo construído como forma de reforçar a ilusão de uma meritocracia racial no Brasil.

Quero desbravar o *sudd* apontado por Alberto Silva (2011), com o interesse de analisar possíveis barragens que possam surgir nas interações e, também, tensões entre os participantes da investigação. Em se tratando de impedimentos e embaraços, pondero sobre a descrição do referido autor:

> O *sudd* como é chamada – revela-se um verdadeiro labirinto de canais, lagos, charcos, onde o que parece terra pode ser na realidade vegetação flutuante, e tão densa que bloqueia, por vezes, os caminhos das águas. *Sudd*, aliás, quer dizer barragem (SILVA, A. D. C., p. 23, 2011).

O racismo é, para mim, como um *sudd*, um grande labirinto que aprisiona muitas mentes e grandes grupos. Acredito que práticas pedagógicas descolonizadoras podem ser dialogadas, visando estratégias de enfrentamento a estereotipagens que são lançadas contra africano-brasileiros, com percursos propícios para o fluxo seguir naturalmente, como a torrente das águas que abaixo da vegetação flutuante corre transpondo as barreiras. Sei que a missão de um doutoramento parte de uma análise do contexto, de um lócus e de sujeitos.

A minha pretensão não é afirmar que posso exterminar esse problema do racismo sozinha, até porque a raiz do racismo é estrutural. No entanto, creio na importância de reconhecer esse contexto de tensões que perpassam por essa problemática. Contudo, defendo que a negação desse contexto fortaleceria o projeto que vem sendo imposto para calar a nossa voz enquanto descendentes de africanos. Enfrentamento dialógico e educativo, sim e por que não?

A região do Cabula é o ponto de partida da investigação desse contexto. Isto porque os indícios dos primeiros habitantes me apontam quais foram as civilizações africanas que se concentraram lá. Vale ressaltar que a nossa investigação inicial abordou um recorte do contexto da diáspora africana ao Brasil, com a priorização às civilizações no estado da Bahia, a exemplo dos *bantu* – angolanos, congos, bacongos, ambundos –, dos *yorùbás* – nagôs, ketus e egbás – e dos haussás. Nações *bantu* se concentraram no Cabula e os *yorùbás* no Beiru (REIS, 2017).

A verificação da predominância histórica dos povos africanos que se concentraram na região do Cabula, sendo este um bairro de Salvador, tornou-se necessária, para que a investigação se concentrasse na aproximação de uma possível identificação de elementos culturais das civilizações *Ketu* e Angola nos contos de tradição oral, colhidos por meio da consulta a Candomblecistas vinculados a terreiros de Candomblé localizados na Bahia. Vale ressaltar que a denominação da nação dos terreiros de Candomblé não está diretamente associada às civilizações africanas. Visto que a diáspora África-Brasil possibilitou uma difusão de elementos culturais de diversas civilizações africanas, alcançando também as diferentes nações de terreiros de candomblé. Nessa perspectiva, entende-se que aspectos culturais de uma nação de terreiro não delimita seus ensinamentos a uma única civilização africana. A esse respeito, houve uma ressignificação do candomblé no Brasil, enquanto fruto de uma religião brasileira criada a partir dos ensinamentos África-Brasil, permanecendo, então, o conceito de nação para enfatizar a divindade regente em cada terreiro.

Há um número considerável de terreiros na região do Cabula, mas o temor e a intolerância religiosa ainda estão presentes em espaços educativos da localidade, como a escola. Isto dificulta, ainda mais, a promoção de diálogos propícios ao entendimento de que não há possibilidade de falar sobre narrativas míticas sem referenciar, respeitosamente, a base de fundamento do *axé*: raiz que liga toda uma ancestralidade africana e afro-brasileira que está imersa no território da investigação.

Convido o(a) leitor(a) para uma viagem a partir do contexto histórico de algumas civilizações africanas que vieram ao Brasil. Torna-se necessário iniciar um mergulho em relação aos aspectos históricos e culturais africanos, situados antes do

processo de colonização, como estratégia para exploração dos elementos que estão presentes nos contos de tradição oral afro-brasileira. Dessa forma, preciso falar de África. A África mais distante: imenso continente, repleto de ilhas, lagos, desertos, mistérios e, especialmente o cotidiano dela. Uma noção geral e básica, do ponto de vista geográfico; a diversidade de animais, a arquitetura, a diversidade de religiões, o cotidiano, a linguística, o tratamento para com a mulher.

2.1 LUGAR DE FALA E IMERSÃO EM UMA ESCRITA ANTIRRACISTA

> Mil nações moldaram minha cara.
> Minha voz uso pra dizer o que se cala.
> Ser feliz no vão, no triz, é força que me embala.
> O meu país é o meu lugar de fala!
> (O QUE se cala, 2018).

Considero que um(a) pesquisador(a) é antes de mais nada, sujeito(a) e como tal, possui suas experiências, suas ideologias, seu *lócus* social, suas defesas e lutas. Apresento-me como feminista negra, pesquisadora e educadora. Busco, constantemente, estudar a minha história de vida e aqui me encontro nessa investigação, por mergulhar em um recorte que perpassa pela história de povos que se aproximam da minha raiz ancestral, da minha formação histórica e cultural, apesar do processo de miscigenação presente no país e que, obviamente, também compõe minhas características fenotípicas. Estudar sobre alguns dos meus ancestrais é também um direito e uma ponte de enfrentamento ao racismo que me impõe um lugar na sociedade.

Nesse sentido, trazendo minhas experiências diante do racismo, como exemplificação nesse tópico, recorro às autoras negras Djamila Ribeiro (2017), Lélia Gonzalez (1984a) e Grada Kilomba (2019) para ponderar sobre o lugar de fala da Mulher Negra na sociedade, fazendo também a minha contextualização desse debate no âmbito acadêmico, como ponte para sustentação da minha escrita de doutoramento.

A esse respeito, desafiando esse cenário de opressão que atravessa questões relacionadas a gênero e raça, entro em sintonia com Ribeiro (2017), compreendendo que se trata de:

> […] um estudo sobre como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito à fala, à humanidade. O fato de uma pessoa ser negra não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente sobre as consequências do racismo (RIBEIRO, 2017, p. 69).

Nesse caminhar, é essencial afirmar que o processo de construção desta pesquisa se aproxima do conceito de "lugar de fala" (RIBEIRO, 2017, p. 60), por denunciar mazelas do racismo e ultrapassar o campo do experienciamento e da representatividade dos sujeitos. Esse conceito tem sido utilizado em discursos foucaultianos e bourdieunianos e isso não descarta as suas contribuições para o recorte desta pesquisa de cunho pós-estruturalista, considerando o investimento em um *lócus* social. Essas ponderações incluem aspectos como: quem é o sujeito que media esta pesquisa; quais os participantes do trabalho; qual a temática da investigação e de onde surge a raiz dos questionamentos colocados em pauta.

O debate em torno do lugar de fala da Mulher Negra perpassa por dois pontos de tensões: o racismo e o sexismo, conforme sinaliza Gonzalez (1984a). Considerando que o corpo feminino afro-brasileiro tem sofrido opressões, diante de muitos atravessamentos que são consequências de uma sociedade que propaga estratégias colonialistas ainda patriarcais, machistas e racistas, composta por uma série de práticas violentas que colocam a Mulher Negra na base da pirâmide. Sendo assim, o "[…] lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo" (GONZALEZ, 1984a, p. 224, grifo da autora). É nessa perspectiva de lugar de fala que concentro as leituras, as análises e as escritas abordadas na presente pesquisa, levando em conta também que as sujeitas da investigação são professoras negras.

A opção pela linha da pedagogia descolonizadora (LUZ, 2013) se reflete na minha resposta crítica à seguinte questão: "[…] Dentro desse projeto de colonização, quem foram os sujeitos autorizados a falar?" (RIBEIRO, 2017, p. 79). Assim, ter voz ativa e ouvir as vozes das populações negras se faz necessário.

Pesquisar sobre um objeto de estudo que está inserido na cultura afro-brasileira, dentro de um espaço acadêmico, tem sido um grande desafio para mim, não só pela sede de conhecer um pouco os aspectos que têm sido negados e invisibilizados por uma parcela da sociedade que dificulta e distorce o acesso e a informação acerca de corpos negros, sobretudo, porque os racistas tentam de todas

as formas invalidar estudos sobre a história e a cultura afro-brasileira, como algo que não seja pesquisa, no olhar deles. Além do mais, vale o lembrete de Kilomba (2019) ao afirmar que a academia está longe de ser um lugar neutro. Contrariando o pensamento colonizador que propaga uma ideia sobre quem está fora do lugar – com o direcionamento aos grupos invisibilizados diante do racismo – e sobre quem está no devido lugar graças a uma colonização privilegiada, sigo os ensinamentos de Kilomba (2019), em busca de uma "[…] epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específica – não há discursos neutros" (KILOMBA, 2019, p. 58).

A construção desse contexto emerge de reflexões em torno da não aceitação de versões preestabelecidas a respeito da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Isto parte do interesse de quem pesquisa, com o intuito de contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/03, enquanto parte de uma mobilização de uma cidadã pedagoga que acredita em uma educação descolonizadora. Caminhar sobre o terreno da descolonização (LUZ, 2013) é também valorizar uma das raízes que compõem o meu processo de reconstrução identitária enquanto Mulher Negra, descendente de africanos no Brasil.

> Hoje o olhar de mamãe marejou só marejou
> Quando se lembrou do velho, o meu bisavô
> Disse que ele foi escravo, mas não se entregou à escravidão
> Sempre vivia fugindo e arrumando confusão
> Disse pra mim que essa história do meu bisavô, negro fujão
> Devia servir de exemplo a "esses nego pai João"
> Disse afinal que o que é de verdade
> Ninguém mais hoje liga
> Isso é coisa da antiga
> (COISA da Antiga, 2006).

Pesquisar sobre estudos africanos é, para mim, aprofundar uma busca pelo autoconhecimento. A valorização da temática afro-brasileira no currículo é importante não só para mim, como para sujeitos que conhecem ou ainda desconhecem suas origens ancestrais. De fato, há uma diversidade racial, no Brasil, composta pela miscigenação oriunda dos povos que aqui se relacionaram. Contudo, defendo que o conhecimento sobre a história familiar nos permite identificar os recortes históricos que mais se aproximam da nossa *arké* (LUZ, 1992). É nesse contexto que me identifico e, por isso, escolhi investigar um pouco da África que há

em mim, enquanto Mulher Negra, feminista negra e pedagoga, preocupada com a autoestima das crianças negras e com o tratamento social para com as mulheres negras.

O pensamento colonizador brasileiro, cunhado nas bases eurocentradas, tem buscado o enfraquecimento, a distorção e o apagamento de referências da cultura afro-brasileira que, por sua vez, ressaltam bases culturais e linguísticas importantes para a população negra, sobretudo, do ponto de vista identitário e histórico. O movimento descolonizador torna-se necessário para o fortalecimento e a reparação das medidas de desintegração e destruição que foram propagadas desde o processo de escravização ocorrido na história brasileira (SANTOS; SANTOS, 1993). Pondero que as narrativas de tradição oral africana e afro-brasileira estão inseridas nesse campo de batalha e podem ser recorridas diante da pauta antirracista, considerando os ensinamentos africanos para a vida.

Mergulhar em um contexto que possui relação com a tradição oral africana me proporciona reflexões acerca de estratégias de enfrentamento de pré-conceitos. Refiro-me às narrativas que vêm sendo distorcidas e propagadas em escritos, emitidos por grupos que detém o poder de produção e de propagação de livros e demais materiais didáticos. Suponho que isso repercute no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, ao reproduzir o que se entende por preconceito racial. Esse despertar me remete a uma interpretação a partir dos experienciamentos pessoais, como sujeita que se identifica enquanto Mulher Negra que vivenciou microcenas de tensões no período escolar, universitário e também profissional, do ponto de vista das imersões em contextos escolares e, por isso, “[…] a minha interpretação está sendo constantemente testada, revista e confrontada” (VELHO, 1980, p. 130).

Nesse sentido, compreendo que o processo de observação em torno do problema da pesquisa envolve o contexto de experienciamento pessoal e profissional por parte da pesquisadora. Neste trabalho, dialogo sobre um ponto que me afeta diretamente: o racismo. Pretendo possibilitar o lugar de fala a outros sujeitos que podem ter alguma relação direta ou indireta, ou até mesmo, sujeitos que afirmem não ter proximidade com essa questão. O processo de aproximação e distanciamento envolvendo o conhecido que pode ou não se tornar familiar é capaz

de possibilitar ao sujeito "[…] observar o familiar e estudá-lo sem paranoias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros" (VELHO, 1980, p. 129).

A aproximação com o contexto do candomblé é fundamental neste texto, tendo em vista que é a base, o fundamento para o entendimento da ancestralidade afro-brasileira. Além disso, se pesquiso sobre um contexto que diz respeito a cultura popular, a referência principal é o cotidiano dessa cultura, o que não está disponível nem nos livros mais raros de âmbito acadêmico. Acredito que a cultura popular não precisa da legitimação da universidade, por possuir a sua singularidade, autonomia e cosmovisão própria. Contudo, se falo sobre esses saberes populares, com suas bases nas religiões de matriz africana, a fonte de acesso é o *axé*.

Acredito que o processo de enfrentamento ao racismo, a partir do lugar de fala das Mulheres Negras, precisa ser inserido a partir do reconhecimento da condição de vulnerabilidade que estas mulheres têm sofrido na sociedade desde os processos escravocratas. Reflito que o defrontamento ao racismo mexe com muitas memórias das lutas, feridas e conquistas já registradas na trajetória histórica das mulheres negras no Brasil colonial e pós-colonial. Visualizo a necessidade de busca por resiliência, resistência e empoderamento negro diante dos obstáculos cotidianos, tendo em vista os gritos alarmados por vozes feministas que trazem essas tensões como pauta. Isso perpassa pelo combate, inclusive, da lógica da domesticação do corpo negro, ou seja, aquele estereótipo do ser algoz que foi criado pelos colonizadores escravocratas que, na tentativa de doutrinamento no processo de escravidão, buscaram domesticar aqueles corpos, sem riscos de ameaças futuras. Noto como isso se repercute no cotidiano da escola, a começar pelo uso da imagem que os currículos escolares propagam em torno da história e cultura afro-brasileira. Esse debate pode ser embasado no que Gonzalez (1984a) já alertou, considerando que:

> […] o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALEZ, 1984a, p. 225).

Dessa forma, debater sobre a importância de possibilitar o lugar de fala das mulheres negras, contrariando as estratégias de apagamento que têm sido impostas pela sociedade racista e sexista de hoje alcança, de alguma forma, o acesso às inúmeras e diversas histórias das trajetórias de vida das mulheres que vieram antes delas, ancestrais que deixaram um legado repleto de ensinamentos e avanços. A *arkhé (*LUZ, 1992*)* se mantém presente e é nessa esfera que o corpo oprimido grita por mudanças. Em se tratando do recorte dado a esta pesquisa é que proponho um olhar analítico acerca do lugar de fala das mulheres negras diante do racismo a partir da posição de professoras negras de escolas públicas, educadoras que são, sobretudo, mulheres negras. O ponto inicial de acesso a esse lugar e a essas mulheres é colocado a partir das pautas registradas nas narrativas africanas, trazidas pelas africanas e que foram preservadas pelas mulheres negras afrodiaspóricas do Brasil.

Piso firme em um movimento a favor do meu lugar de fala, diante desse processo investigativo, pautado em uma base de escrita antirracista que perpassa também pelo conceito de dororidade ensinado por Piedade (2017), ao demarcar o sentido ligado a “[…] sóror – irmãs. Dororidade, vem de Dor, palavra-sofrimento” (PIEDADE, 2017, p. 17). Tendo em vista o meu acreditar na existência do racismo na sociedade atual e que se revela em espaços como a escola, entendo que pesquisar sobre o mesmo, a partir do lugar de fala de outras mulheres negras, envolve a minha aproximação com relatos de narrativas autobiográficas, carregados por palavras que podem revelar passagens demarcadas por dores vivenciadas pelo público participante.

A esse respeito, Piedade (2017) detalha que essa dororidade está enraizada no reconhecimento de dores incalculáveis e individuais que cada Mulher Negra pode vivenciar nas suas histórias de vida. Com isso, a dor não deve ser quantificada, afinal, ela vem do latim “dolor” e perpassa pelo campo da “[…] moral, mágoa, pesar, aflição, dó, compaixão” (PIEDADE, 2017, p. 17). Nessa perspectiva, acredito que para além do sentimento de sororidade que precisa haver entre sujeitas que compartilham suas possíveis dores ocasionadas pelo racismo, concordo com o movimento da dororidade, enfim, não existe total neutralidade de minha parte como pesquisadora que investiga sobre uma problemática que, em alguma medida me afeta, sendo eu Mulher Negra e também professora.

A minha imersão na escrita antirracista parte da valorização da inclusão dessa pauta no âmbito educativo, considerando esse caminho como essencial para o processo de enfrentamento ao racismo na escola. Analisar essa temática em um campo investigativo que está inserido no lócus da escola é relevante, enquanto prática de reconhecimento da existência do mesmo, o que pode trazer um caminho propício para o combate. Assim, reconhecer e combater são verbos elementais para uma parceria de confronto pedagógico e como já alertou Ribeiro (2019, p. 9): "[…] mais grave é não reconhecer e não combater a opressão". Conforme a autora, admitir a existência do racismo pode estabelecer uma passagem dialógica e propícia para acessar o antirracismo. Priorizando esse delineamento, este trabalho apresenta abordagens voltadas à Educação para as Relações Étnico-raciais, rumo à noção de antirracismo, conforme aponta a seção 4.

Dessa forma, analisar um recorte de episódios civilizatórios do Brasil, sob a ótica das ações de um grupo favorecido com o poder colonizador, perpassa pelo entendimento do(s) motivo(s) que ocasionaram a criação de estereótipos preconceituosos, em relação às religiões de base afro-brasileira. Assim, pondero sobre a possibilidade de dialogar acerca dessas questões com professoras negras, de modo a enfrentar barreiras ideológicas que ultrapassam os muros da escola e que endemonizam aspectos da cultura africana e afro-brasileira, especialmente quando o assunto aborda o candomblé.

2.2 MÃE ÁFRICA: RECORTES GEOGRÁFICOS E CULTURAIS

O ponto inicial desta pesquisa é a África. Em algumas civilizações africanas, a relação do homem com a terra ultrapassava a fonte de produção e de cultivo. Isto porque "[…] era a guardiã dos mortos, a servidora dos vivos e a promessa dos vindouros. Pertencia a todos eles, no tempo e na eternidade" (SILVA, A. D. C., 2011, p. 41). O processo de transferência da terra de um dono para outro não era tão simples, pela necessidade de referenciar as divindades/espíritos locais, sendo estes os verdadeiros senhores das terras. Para isso, fazia-se oferendas expiatórias. A terra pertencia a família, linhagem. O que era cultivado, sendo fruto do trabalho, pertencia aos donos da terra cultivada. Em algumas regiões, o domínio da terra

passou do aspecto grupal para a centralização nas mãos do chefe ou rei, com limitações. Em outras, por sua vez, esse fator era totalitário (SILVA, A. D. C., 2011).

O gado era visto como capital, fonte alimentícia, material de troca e de crescimento da riqueza. O acúmulo de bois possibilitava ao homem um grande número de casamentos, o que significava a chance de ter muitas mulheres e filhos. Com isso, noto, nesse contexto, a postura do patriarcado e seus obstáculos em volta de um olhar limitante para a mulher. A população africana era fundamentalmente dividida entre pastores e/ou agricultores. As zonas áridas eram preenchidas com a movimentação de camelos, cavalos e cabras; ao passo que em regiões mais amenas localizavam-se bois, asnos e carneiros. Povos do litoral se concentravam na pescaria como atividade complementar à agricultura para os que moravam em proximidade com o litoral ou às margens dos rios (SILVA, A. D. C., 2011).

Caçadores tinham prestígio, pela habilidade de enfrentar os animais de grande porte: leão, elefante, pantera, búfalo, leopardo, rinoceronte. Eles sabiam utilizar as armas e possuíam o domínio de transitar pela natureza, além do "[…] conhecimento das manhas dos animais, pela ciência que tinham das ervas curativas e do fechamento de corpo" (SILVA, A. D. C., 2011, p. 47). Pondero que a relevância de estudar a história e a cultura africana e afro-brasileira, nesta pesquisa, perpassa pela observação do cotidiano que demarca a filosofia da ancestralidade presente na cosmovisão africana, de maneira que essas diversidades de aspectos são contadas nas histórias disseminadas pelos contadores.

De acordo com Alberto Silva (2011), a divisão regional da África pode ser estudada da seguinte forma:

Mapa 1 – Divisão regional da África Subsaariana



Fonte: mapa elaborado pela autora, 2020, a partir de dados coletados na referência: SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança:** a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

Vale ressaltar que, atualmente, a África possui 53 países independentes e com isto existem muitas nações que não foram especificadas no mapa acima. Além disso, a maior parte desses países foram organizados após as guerras de independências ocorridas, sendo frutos de negociações entre europeus e lideranças

locais. Nessa perspectiva, existe uma diversidade de povos e culturas coabitando esses espaços geográficos.

Em relação à linguística, a África possui cerca de 1250 línguas e por conta disso, os linguistas organizaram grupos com base nas aproximações linguísticas (SILVA, A. D. C., 2011). O quadro abaixo ilustra a diversidade de idiomas africanos e o desafio desta pesquisa em localizar e aprofundar um recorte das línguas *yorùbás* e *bantu*, na tentativa de dialogar com aspectos culturais dos povos pertencentes a essas divisões, por meio dos contos africanos.

Quadro 2 - Divisão conforme grupos linguísticos

Nº	AUTOR	CLASSIFICAÇÃO	
01	Baumann e Westermann (1948)	Semítico, camítico, sudanês, *bantu*, sã (san)	-----
02	Greenberg (1963)	Afro-asiática ou Camito semítica	Situada na região Norte e no chifre da África, além do Sul da Tanzânia. Dividida em ramos: -**Berbere**: línguas tuaregues, líbio antigo, guancho. Aproximação com o árabe; – **Egípcio antigo**; – **Semítico**: árabe e idiomas da Etiópia. Ex.: tigrina, tigrê, gueze ou geêz, amárico, guragué, argoba, gafate, harari. – **cuxita**: possui um leque enorme de línguas que estão subdivididas em: cuxita setentrional, cuxita central (com o agô ou agaw); cuxita oriental; cuxita meridional e cuxita ocidental. – **chádico**: de onde localiza-se o hauçá, dentre outros.
		Níger-cordofaniana	Possui dois ramos: um localizado na região do Sudão e outro mais extenso no Níger congo, subdividido em: **línguas mandes ou mandingas:** * **subgrupo do Noroeste**: sussu-ialunca, o soniquê, o vai-cono, o maninca-bambara-diula, o mande-bande, o loco e o lomo) – subgrupo do Noroeste; * **subgrupo do Sudeste**: mano, dã, guro, tura, samo, bisa e busa. **outros idiomas, organizados em cinco ramos**: – Oeste-Atlântico; – gur ou voltense (dentre outros idiomas, localiza-se o senufo e o dogom); – cua ou kwa: localiza-se o cru ou *kru*; o cua ocidental (ou ewe-akan, com o evé ou ewe, o fon, o axante, o fante, o gã); o **iorubá**; o igala; o nupe; o edo; o idoma; o ibo e o ijó. -Benué-congo: localiza-se o planalto, o jucunoide, o rio Cross e o **bantoide –** engola o tive e outros subgrupos localizados em proximidade ao rio Benué, além de uma diversidade de idiomas agrupado nas línguas bantas que foram subdivididas em: ***banto ocidental**: duala, quicongo, quimbundo, umbundo, luba-cassai, luba-catanga, herrero, dentre outras;

			***banto oriental**: quicuio, ganda, nioro, rúndi, suaíli, iaô, bemba, venda, soto, xosa, zulu, dentre outras. – adamaua oriental.
		Nilo-saariana	-----
		khoisan ou coissã	-----

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2019, a partir de dados coletados na referência: SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança:** a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

O quadro exposto ilustra a localização das línguas iorubanas e *bantu* no tronco linguístico níger-cordofaniano, mais especificamente no ramo cua ou kwa. Isto posto, noto a dimensão que compõe os aspectos linguísticos na África e reflito que o processo de colonização no Brasil acarretou no encontro e no compartilhamento dessa diversidade linguística entre os(as) africanos(as).

A língua portuguesa alcançou regiões como a África Atlântica portuguesa, sendo o idioma oficial das colônias lusitanas e que, além disso, influenciou o vocábulo de idiomas africanos, como o itsequíri e o urrobo. Dentre as línguas coloniais europeias surgiram outras línguas, como os crioulos, a exemplo do crioulo da Guiné Bissau, crioulo do Cabo Verde e o *krio*, da Serra Leoa (SILVA, A. D. C., 2011). A difusão do português atingiu também o outro lado da África, na região do lado oriental, na costa do Oceano Índico, a exemplo de Moçambique.

2.3 CONTEXTO DIASPÓRICO AFRO-BAIANO: APURANDO LEVANTAMENTOS INICIAIS

Em se tratando da diáspora África-Salvador, Reis (1986) sinaliza informações da chegada de povos do Golfo do Benin – Haussás, *Yorùbás*, Jejes, Tapas/Nupes e Benin – e de Angola/Congo – Angola e Benguela –, sendo os *bantu* os primeiros a chegarem na terra brasileira. Por outro lado, Oliveira (2016) faz um alerta para a complexidade de afirmar detalhadamente a origem dos escravizados que chegaram na cidade referida. A denominação inicial de negros da Guiné, utilizada pelos europeus com a intenção de traçar uma categorização generalizada para toda a costa da África, pode ser considerado um dos fatores que dificultaram a identificação dos povos da diáspora africana. Com o passar do tempo, elementos foram

observados pelos colonizadores para diferenciação da origem dos(as) africanos(as), como a língua e "[…] etnônimos pelos quais esses se reconheciam ou eram reconhecidos pelos outros povos" (OLIVEIRA, 2016, p. 571). Além do mais, a desconfiança da confiabilidade das fontes referentes ao número de africanos que vieram de cada localidade da África para a Bahia, no século XVII, é um aspecto considerado pela autora, baseado em estudos de historiadores, apesar do reconhecimento consensual da visibilidade dada nas pesquisas que apontam o grande quantitativo de angolanos que vieram à Bahia (OLIVEIRA, 2016).

A esse respeito, os povos africanos que chegaram ao Brasil foram classificados de acordo com os portos de saída da África, o que pode ser conferido no mapeamento do tráfico transatlântico de escravizados, realizado por Eltis, et al. (1999) e que resultou em um banco de dados que foi desenvolvido em pesquisas individuais e colaborativas com diversos estudiosos. Em se tratando do Brasil, os dados dessa fonte apontam que no período de 1600 a 1887, o quantitativo de povos africanos que foram trazidos para a Bahia alcançou o total de 1.539.915 negros.

Por volta de 1810 a 1811, o número de povos do primeiro grupo já alcançava 49,4% em Salvador (REIS, 1986).

O interesse desse trabalho em aprofundar o contexto diaspórico afro-baiano parte da predominância histórica dos *bantu* e *yorùbás* na região baiana, especificamente no Cabula e no Beiru.

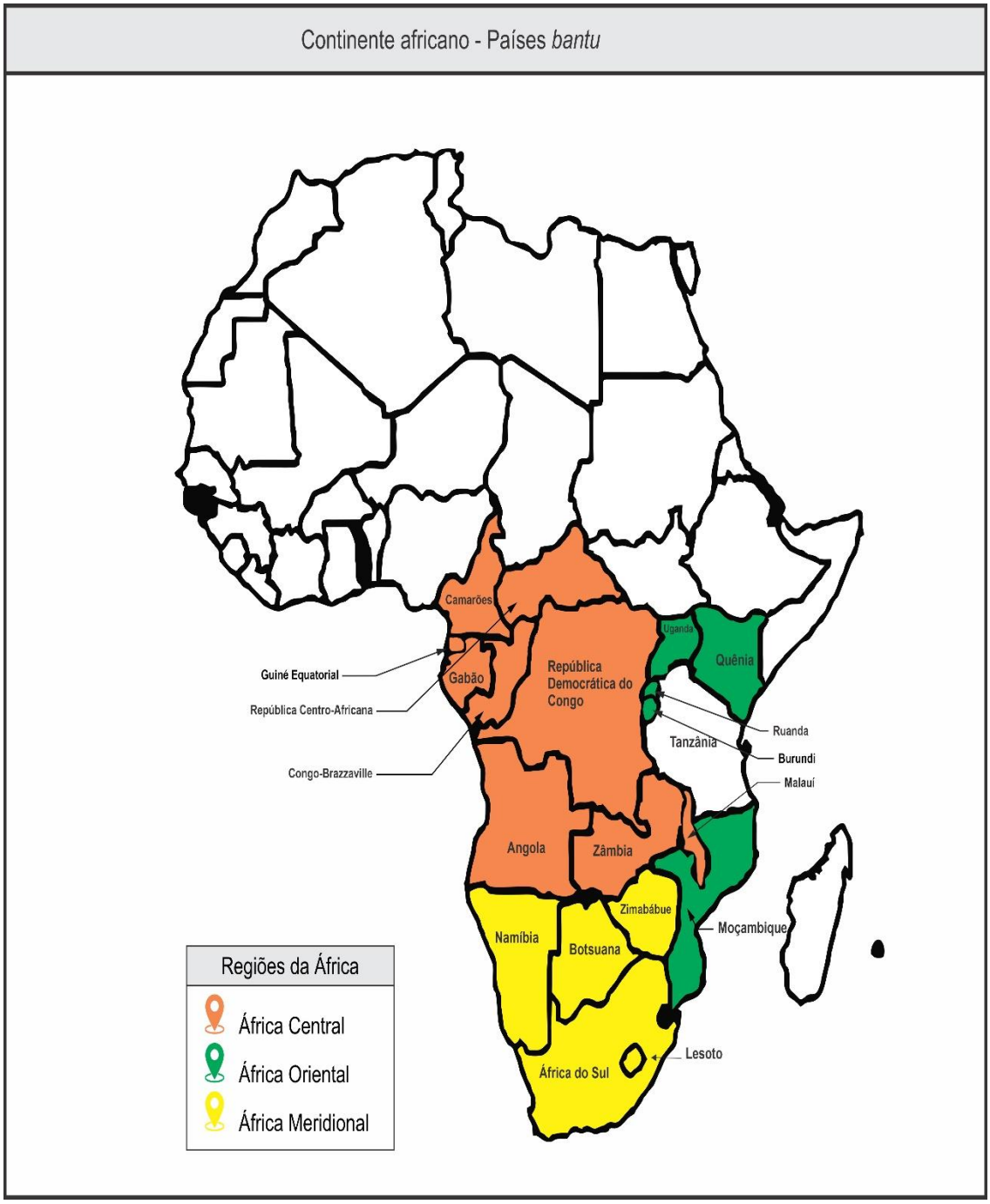
Considerando que o lócus dessa investigação parte dessas regiões. Este trabalho propõe a identificação dos *bantu* que historicamente viveram no Cabula e dos *yorùbás* que demarcaram o Beiru, na tentativa de detectar elementos culturais desses povos nas narrativas afro-brasileiras contadas nos terreiros de candomblé.

2.3.1 Os *bantu*

> *Banto* significa "povo" ou "os homens". É o plural de *munto*, "o homem". O termo existe em quase todas as línguas bantas. É o mais antigo, com a sua acepção (SILVA, A. D. C., 2011, p. 209).

Bantu é uma palavra que remete ao plural, ao coletivo. O *bantu* oriental contemplou a população que se concentrou na região dos Grandes Lagos, ao passo que na região de Cross, localizada no Sudeste da Nigéria, o Atlântico e montanhas do Sul dos Camarões se concentraram os *bantu* ocidentais (SILVA, A. D. C., 2011). A localização dos *bantu* está espalhada nas áreas que estão abaixo da linha do equador, compreendendo os seguintes países organizados depois das independências da África Central, Oriental e Meridional:

Mapa 2 – Continente africano – Países *bantu*



Fonte: mapa elaborado pela autora, 2020, a partir de dados coletados nas referências: SANTOS, Anselmo José da Gama. **Terreiro Mokambo:** espaço de aprendizagem e memória do legado banto no Brasil. 2008, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Departamento de Educação – Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008; SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança:** a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

Por volta de 1550, escravizados vindos da África foram forçosamente para engenhos de cana da região do Nordeste e com o crescimento econômico dos

colonizadores, os anos 70 do século XVI foram marcados com a chegada de mais escravizados oriundos de regiões como Reino do Congo, Benguela e Dongo (LOPES, 2008).

Do ponto de vista da colonização em terras africanas, vale ressaltar a invasão dos portugueses que atacaram povos angolanos – dentre outros *bantu* – que foram catequizados, tiveram seus nomes trocados e valores espirituais reprimidos. Aprenderam elementos da língua portuguesa bem antes de chegarem no Brasil e tiveram que se adaptar para a sobrevivência, com o sincretismo religioso (REIS, 1986).

A relação histórica dos *bantu* para com o catolicismo não foi das mais agradáveis. Congoleses e Angolanos enfrentaram guerras contra a igreja católica. No século XV, Mbanza Kongo – capital do reino liderada por Nkuyu – foi invadida e intitulada de São Salvador. O rei foi batizado no catolicismo e nomeado de João. Esse acontecimento acelerou o processo de opressão dos católicos contra povos de Congo, Zaire e Angola. Além disso, esse fator fortaleceu a ideia falsa e preconceituosa de que as crenças *bantu* não possuem bases sólidas, devido a aproximação com a Igreja Católica (LOPES, 2008).

Por outro lado, vale salientar que a presença marcante do poder feminino negro na história *bantu*, em meados de 1630. A exemplo, traço a história dos reinados de Matamba e Ndongo, aliados políticos e que correspondem ao território angolano atual. Trago esse recorte para destacar a liderança de Nzinga Mbandi, rainha angolana que enfrentou o domínio português e conquistou Matamba. A região do Ngongo – ocupada por seu irmão Ngola Mbandi – também foi ameaçada pelos portugueses, mas ela passou na frente e buscou um acordo de paz em Luanda, sendo batizada como Anna de Souza. Os lusitanos não cumpriram o pacto e dois anos depois o seu irmão faleceu. Nzinga lutou contra o seu sobrinho, conquistou a região do Ngongo e tornou Matamba uma região militarmente forte e imbatível, tendo o apoio dos kilombos – jagas (FONSECA, 2014). A propósito, os *kilombos* eram os acampamentos de guerra dos jagas, povo localizado na região angolana.

Nesse viés, pondero que a sinalização da liderança de mulheres negras no âmbito histórico e político africano é relevante para a discussão da participação feminina nos espaços de poder. Isto pode ser iniciado a partir do estudo em torno

dos contos e *itan*, do ponto de vista de traçar as lideranças e potenciais femininos para a sociedade contemporânea. Vale considerar que, para além de se investigar as origens e os ensinamentos das histórias afro-brasileiras nas escolas, é necessário refletir sobre as aprendizagens proporcionadas pelo estudo das narrativas em uma perspectiva transdisciplinar, concebendo o que o/a aluno/a pode levar dessa educação para a sua vida cotidiana e diante disto, ressalto a importância do professor nesse processo de mediação pedagógica, por meio de uma educação que inclua o antirracismo como pauta.

Considerando o contexto afrodiaspórico desta pesquisa, vejo que esse recorte de Matamba tem muita ligação com o Brasil, porque, de acordo com a Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2019), muitos soldados do exército de Nzinga – conhecida também como Nzinga a Mbande, Jinga, Singa, Zhinga, Ginga – foram escravizados no território brasileiro. Diante desse fator, concordo com a ideia de que muitos dos ensinamentos dessa rainha angolana foram propagados, alcançando práticas de luta dos africanos no Brasil, contribuindo no processo de luta e resistência quilombola (BRASIL, 2019).

Além disso, falando ainda das narrativas afro-brasileiras, vale lembrar que Matamba é o nome de uma *inquice*, divindade de origem *bantu*, conforme veremos no Quadro 5 - Divindades *bantu* e *yorùbás*. Nzinga foi homenageada em uma letra da Escola de Samba Alegria da Zona Norte, na canção intitulada Oyá Matamba: o Império de Njinga Rainha, conforme o seguinte trecho:

> Eparrei, ventou, trovejou
> O céu de n'dongo clareou
> Bailam borboletas à luz da manhã
> Que traz a herdeira da força de Iansã
> A pele é negra, magia e nobreza
> Filha de rei, filha de angola
> (OYÁ Matamba: o Império de Njinga Rainha, 2019, p. 1).

Matamba apresenta o mesmo arquétipo de Iansã, deusa iorubana. Valente, destemida, forte, guerreira, associada às tempestades e ventos. Uma das esposas de *Zazi* (Xangô), ela o acompanhava nas batalhas. Ele, divindade da justiça, dos raios e trovões que, na cultura *yorùbá* é nomeado de Xangô. A borboleta é associada a divindade *Matamba*/Iansã.

Do ponto de vista da linguística, o quimbundo e o quicongo têm influência direta na formação da língua portuguesa do Brasil. O vocábulo *Kubinga*, do quicongo, remete a precisar; a dever. Na cultura dos quimbundos, "[…] só se precisa do que se deve precisar" (LOPES, 2008, p. 147-148). Nesse sentido, há uma valorização pela busca do essencial entre eles e ao mesmo tempo a valorização de uma força vital entre os *bantu*, contemplando até mesmo a transmissão de força a uma canoa.

A filosofia da ancestralidade *bantu* é preciosa porque eles reconhecem a importância dos ancestrais enquanto mediadores, aqueles que fazem uma ponte de comunicação entre o Deus supremo e os humanos. Isto porque os *bantu* eram monoteístas e isso pode ter sido a margem para a associação, embora os *bantu* tenham resistido, ao cristianismo. Lopes (2008) já alertou que:

> […] embora imposto de maneira quase sempre violenta, o cristianismo sofreu, na mão dos Bantos, na África e no Brasil, fortes transformações. Porque o Banto não adotou passivamente os dogmas do catolicismo. O que ele fez foi colocar essa religião ao seu jeito, ao seu modo, dando a ela coloridos e nuances que a transformaram num catolicismo todo peculiar, permeando as práticas da religião tradicional negro-africana e do culto banto aos antepassados (LOPES, 2008, p. 192).

Reis (1986) descreveu que a matrilinearidade predominava entre os angolanos, além de se ocuparem em atividades da agricultura e do pastoreiro. Alberto Silva (2011) complementa a ideia, ao enfatizar que esses povos eram também caçadores e coziam cerâmica. Nas regiões orientais, eles cultivavam cereais, desenvolviam a pecuária e fundiam o ferro. Sorgo, milhete e gado eram bastante utilizados pelo homem. O respeito aos mais velhos é um princípio educativo localizado em regiões da selva congolesa, pois acreditavam na relação entre os vivos e os mortos, por intermédio de uma força cósmica, com a sua energia espiritual. Ligação de sangue traduzia a aproximação da crença entre ancestrais e seus descendentes, com apoio e troca de poder (SILVA, A. D. C., 2011).

A presença dos povos *bantu* que foram escravizados, no Brasil, foi demarcada com resistência e o campo da religiosidade foi, talvez, o elemento mais visibilizado e vigiado. A interferência cristã ocasionou na formação de irmandades, enquanto centros culturais que valorizavam feriados e santos católicos. As irmandades representaram uma estratégia do povo *bantu* de, com o sincretismo

religioso, contornar as proibições religiosas que eram estabelecidas pelos brancos colonizadores. Contudo, as irmandades possibilitaram a realização de festas entre os *bantu*, incluindo festividades relacionadas a "[…] coroação de reis e rainhas africanos, revivendo simbolicamente o mundo que haviam perdido" (REIS, 1986, p. 184-185).

Entretanto, para além da atuação das irmandades no processo de culto aos santos e santas católicos (as), essas associações paroquiais tiveram um papel relevante, sobretudo, no episódio histórico, devido ao estabelecimento de laços de solidariedade que eram construídos entre os devotos integrantes. Em relação às irmandades de negros, a luta pela sobrevivência foi essencial, de modo que a arrecadação de fundos para a manutenção da associação construiu um espaço de sociabilidade, inclusive entre escravizados. Vale ressaltar que parte das arrecadações foram destinadas para a compra de alforria de alguns integrantes (BRASIL, 2017a).

A importância histórica e cultural dos *bantu* ultrapassa as tentativas de inferiorização dos mesmos por parte de "[...] eruditos do racismo científico" (LOPES, 2008, p. 94), fruto de ideias propagadas a partir do século XIX por autores como Nina Rodrigues e Silvio Romero. Há uma zona de risco em tentar caracterizar e limitar civilizações nas categorias *bantu* x *yorùbás*, mas entendo a necessidade de buscar as diferenciações entre eles, sem desmerecer os processos de compartilhamentos e de fusão cultural. Vale frisar que muitos dos escravizados foram intitulados pelos colonizadores como peças da Guiné (LOPES, 2008, p.95) eram de Angola e de Congo (LOPES, 2008).

Em relação aos contos africanos de origem *bantu*, verifico a forte presença dos animais, das plantas e de seres humanos, em conformidade com o quadro abaixo, elaborado com base em algumas das narrativas investigadas e estudadas no período da pesquisa de mestrado (REIS, 2017).

Quadro 3 - Elementos de base dos enredos de contos *bantu*						
Nº	**Protagonista(s) do conto**	**Associação às ambiências do cotidiano africano**	**Localização na natureza**	**Nação/ Localização**	**Narrativa/autoria**	**Fonte**
01	O Pai e o Filho	Ambiente pastoreiro	Campo	Angola	O Pai e o Filho/ Mwahafa	MWAHAFA. **Contafrica - tradição oral e educação plurilíngue**, 2012. Disponível em: http://contafrica.org/pt/contes/conte-pt/omushamane-nokanona/. Acesso em 04 set. 2019.
02	Rã fêmea, rã macho e o sapo	Aldeia	Natureza/ Pastagens	Camarões	O sapo e a rã/Magdalene Sacranie	SACRANIE, Magdalene. **O amuleto perdido e outras lendas africanas**. São Paulo: Panda Books, 2010.
03	Caçador, chefe de tribo e sua filha	Montanhas, matagais	Floresta	Congo	O Caçador, o ovo, a vassoura e a pedra – como o homem perdeu a sua cauda/ Magdalene Sacranie	
04	Ntagi e criaturas aquáticas	Aldeia, rios	Rios	Maláui	O amuleto perdido/ Magdalene Sacranie	
05	O crocodilo e o macaco	Rios, árvores	Floresta	Quênia	O crocodilo e o macaco/ Magdalene Sacranie	

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2019, a partir dos dados coletados nas referências: MWAHAFA. **Contafrica - tradição oral e educação plurilíngue**, 2012. Disponível em: http://contafrica.org/pt/contes/conte-pt/omushamane-nokanona/. Acesso em 04 set. 2019; SACRANIE, Magdalene. **O amuleto perdido e outras lendas africanas**. São Paulo: Panda Books, 2010.

Dessa forma, visualizo elementos que fazem parte da ambiência de algumas regiões africanas citadas nesse contexto e que podem contribuir no processo de estudo sobre os enredos das narrativas afro-brasileiras, coletadas e discutidas com o público participante da investigação. Nesse quadro ilustrativo, sujeito a atualizações no decorrer das práticas pedagógicas, destaco os ambientes das pastagens, florestas, rios, aldeias, campos, entre outros. A relação de respeito entre membros familiares; a relação de cumplicidade da criatura humana para com a natureza, além de sentimentos humanos como a bondade.

2.3.2 Os *yorùbás*

> Essa canção muito antiga
> Do tempo da escravidão
> Os negros em sofrimento
> Cantavam e alegravam o seu coração
> Presos naquelas senzalas
> Dançando ijexá
> Aquela canção muito linda
> Com os versos em yorubá
> Era assim
> *Oro mi má*
> *Oro mi maió*
> *Oro mi maió*
> *Yabado oyeyeo*
> *Oro mi má*
> *Oro mi maió*
> *Oro mi maió*
> *Yabado oyeyeo*
> Cantava quando era criança
> Fiquei homem e não me esqueci
> Aquela canção em yorubá
> Que não sai de dentro de mim (CANTO para Oxum, 2013).

Em se tratando do recorte sobre a história iorubana, pontuo o demarcador de gênero para ressaltar a importância da análise crítica por parte de africanas feministas, a exemplo de Oyèrónkẹ́ Oyèwùmí, intelectual nigeriana. Segundo Oyèwùmí (2021):

> Desde o período colonial, a história iorubá foi reconstituída por meio de um processo de invenção de tradições generificadas. Homens e mulheres foram inventados como categorias sociais, e a história é apresentada como dominada por atores masculinos. Os atores femininos estão virtualmente ausentes e, quando são reconhecidos, são reduzidos a exceções (OYÈWÙMÍ, 2021, p. 135).

Nessa perspectiva, considerando que ‘mulher’ é uma construção social no contexto abordado pela referida autora, reconheço que o recorte histórico apresentado nessa tese ainda está longe de ser considerado perfeito e definitivo, tendo em vista que a África alcançada por mim nos espaços acadêmicos está longe de ser representada por escritos que traçam histórias de civilizações lideradas por mulheres em sua maioria. Nesse viés, grande parte dos referenciais teóricos que abrangem espaços transitados por mim ainda estão distantes de uma abordagem mais africanizada.

A respeito dos registos encontrados na pesquisa, certamente, uma parte do caminho provavelmente foi distorcida pelas narrativas escritas a partir de uma colonização que tem privilegiado o olhar masculino em torno do poder. Contudo, pondero a importância de ter alcançado, dentro do tempo possível de pesquisa, referenciais tão relevantes e valiosos como essas lições de Oyèwùmí (2021).

Nesta pesquisa, o estudo sobre os *yorùbás* envolve o referenciamento de *Ifé* e dos Reinos de Iorubo. *Ifé* é uma cidade iorubana situada no Sudoeste da Nigéria, considerada o templo espiritual dos orixás. Estado de *Osun*, nome que carrega a trajetória de seu povo em proximidade com as águas, considerando que trata de uma população, conforme Alberto Silva (2011):

> […] que hoje habitam ao Sul, a Sudoeste e a Sudeste da confluência do Níger com o Benué, ou, na proximidade do encontro das águas, sobre esses rios, parecem viver naquela área há vários milhares de anos (SILVA, A. D. C., 2011, p. 475).

A língua *yorùbá* faz parte do grupo linguístico pertencente a subfamília cua, da família níger-congo, junto as demais línguas: edo, nupe, idoma, igala, ibo, ijó, ebira e *gbari*. Em se tratando da literatura, narrativas míticas são utilizadas para ensinar a história de *Ifé*, a exemplo: da Lenda de Quisra que relata a inserção monárquica iorubana; da contação de uma provável ligação dos *yorùbás* com a tribo banis canaãs. Outra versão narrativa aponta que foi em Ilê *Ifé* que aconteceu a criação do mundo, sendo esse local “[…] o umbigo do universo, a fonte de todas as coisas, o lugar de onde os homens se espalharam sobre a terra” (SILVA, A. D. C., 2011, p. 479).

Em sua obra “A Invenção das Mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero”, Oyèwùmí (2021), faz um alerta para a história a partir de três perspectivas: 1 - o experienciamento do que é vivido; 2 - a experiência compartilhada a partir da tradição oral; e 3 - a história que é escrita. Em se tratando principalmente da última, o alerta da autora está centralizado no resultado do “ataque europeu” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 133), atrelado aos seus propósitos de colonização. A partir dessa ótica, segundo a autora, é possível enxergar a lógica das tradições que são inventadas a respeito da história africana.

A referida intelectual nigeriana ressalta que a ocorrência da colonização pelos brancos “[...] não significa que os povos africanos não tivessem história antes que o homem branco viesse” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 133). Para além das barreiras formadas pela colonização que, erroneamente, ocupou o lugar de quem narra a história a partir da ótica dos ‘vencedores’, Oyèwùmí (2021) sinaliza também que a dificuldade de historiadores(as) para a interpretação da história e cultura iorubana – em relação a identificação do gênero nas narrativas – perpassa também pela realidade existente no processo de tradução do *yorùbá* para o inglês.

Há também uma história que narra o significado de *Ifé*, segundo o qual Olodumaré/Olorum, o deus supremo carregava consigo uma porção de terra, uma galinha e um dendezeiro, de modo que “[…] derramou sobre a água a terra, e nesta colocou a palmeira e a ave. A galinha começou imediatamente a ciscar o solo e a espalhá-lo, aumentando cada vez mais a extensão da terra. Daí o nome que tomou o lugar onde isto se deu: *Ifé*, o que é vasto, o que se alarga” (SILVA, A. D. C., 2011, p. 480). O vocábulo iorubano *ifé* está associado ao “amor” (VIALLE, 1996, p. 15).

Ifé tem também o seu aspecto político que garante uma referência iorubana. A proximidade desse aspecto tem no laço familiar a sua base, e os chefes eram selecionados pela idade ou conforme relação genealógica com seus ancestrais. Dessa forma, os iorubanos acreditavam na existência de um ancestral. Noto uma sociedade patriarcal, onde os homens eram organizados com base na idade, com os grupos de jovens, de adultos e de idosos, cabendo aos mais velhos as funções religiosas, jurídicas e de tomadas de decisão. Assim, o poder era concentrado nas mãos de um chefe (*obá* ou *aloja*, em *yorùbá*). O dirigente enquanto representante grupal, geralmente, era o homem mais rico do miniestado e caso não fosse, ficava

com base nas oferendas recebidas, além das taxas cobradas sobre as terras cultivadas em seu território (SILVA, A. D. C., 2011). A palavra iorubana *obá* tem significado de “rei” (VIALLE, 1996, p. 18).

Os laços familiares entre os africanos já entrelaçavam, para além das relações de sangue, um viés simbólico. Reis (1986, p. 191) discute que um dos aspectos que retratam isto é a escolha do nome: o(a) iorubano(a) recebe um nome quando nasce, mas também adquire um nome de batismo, de iniciação a religião dos orixás e também um nome afetivo. Reflito que esses aspectos socioculturais resistiram e influenciaram no processo de entrelaçamento de saberes oriundos da diáspora. Conhecer a história do nome perpassa pelo autoconhecimento e pelo reconhecimento das origens familiares, seja no campo ancestral, seja no campo da família nuclear, seja de inúmeras outras referências da África que os descendentes de africanos, no Brasil, podem investigar, historicamente falando.

Os reinos iorubanos foram constituídos da seguinte forma: havia um rei ou *oni*, um templo e um palácio. Alguns *onis* utilizavam uma espécie de franja para cobrir o rosto. Um mito narra que os primeiros reinos foram liderados por descendentes de *Odudua*[3], sendo esses filhos e netos, sendo que cada um deles recebeu uma coroa e desbravou terras com a missão de construir seus próprios reinos. Cada um deles edificou seus tronos em pontos específicos e dentre várias versões, existe a relatada por Samuel Johnson falando desses reinos, a saber: Owo, Benim, Ila, Queto, Save, Popó, Oió, Ijebu-Ode, Ake, Ilexá, Ondo, Akure, entre outros. O vínculo social era alimentado com base nos laços de sangue, considerando que a *ebi*, família em *yorùbá*, tinha o rei como um pai. Logo, os reinados se diferenciavam pela localização, mas as lideranças possuíam proximidade pelo grau de parentesco (SILVA, A. D. C., 2011).

3 Maurício e Barros (2014) descrevem que *Odùdúwà é,* para os *yorùbás*, *a* divindade tida como a mãe terra, sendo dela a iniciação do poder coletivo feminino da ancestralidade. De acordo com Vialle (1996) *odudua* é um vocábulo iorubano que significa “terra” (VIALLE, 1996, p. 17). Reginaldo Prandi, em “Contos e Lendas Afro-brasileiros: a criação do Mundo” (2007), apresenta *Odudua* como um dos irmãos de Oxalá. Renato Noguera, por sua vez, em “Mulheres e Deusas: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual” (2019), anuncia “Oduduá” como a “Terra (planeta)” (NOGUERA, 2019, p. 70), sendo ela irmã de Obatalá (antigo nome de Oxalá) e filha de Olorun e Olokun.

Quadro 4 - Reinos *Yorùbás*				
Nº	**REINO**	**LOCALIZAÇÃO**	**REGÊNCIA**	**ASPECTOS RELEVANTES À PESQUISA**
01	Ilê *Ifé*	**-**	***Odudua***	**-**
02	Owo	Cidade da Nigéria/ região Oriental do Iorubo, entre o *Ifé* e o Benim	**Ojugbelu/ Asunlola**	O rei era o filho mais novo de *Odudua*. Herdou costumes do Benin na escultura e nos trajes da nobreza, a exemplo da coroa de coral
03	Benim	Região Oeste do Níger	**Ogum**	Ogum, também chamado de Euare, realizou transformações políticas no Benim, caminhando para a autocracia, junto a um conselho de estado formado por chefes da cidade; introduziu símbolos reais; mudou o nome do país para Edo; dominou novos territórios, como Irê que, por sua vez, é tido como o centro de adoração a Ogum; família detentora de poder militar e místico do *obá*.
04	Ila	**-**	**-**	**-**
05	Queto	**-**	**Oxóssi**	**-**
06	Save	**-**	**-**	**-**
07	Popó	**-**	**-**	**-**
08	Oió/Ijexá	Situada ao Norte de Ondo e a Noroeste de *Ifé*	**Xangô**	Oraniã fundou Oió, "o lugar escorregadiço" (SILVA, A. D. C., 2011, p. 583), porque o enredo dessa história narra que ele foi guiado por uma cobra enfeitiçada que o conduziu até o terreno, onde ele construiria a sua própria aldeia. Oraniã casou-se com uma princesa nupe (Torosi) e migrou para Oko. Oraniã e Torosi tiveram filhos e um deles foi Xangô. Apesar da hipótese de ter descendência nupe, Xangô foi considerado o propulsor da realeza em Oió. A população cultua os trovões e relâmpagos como forma de reverenciar Xangô que, por sua vez, também é simbolizado pelo carneiro. O poderio militar de Oió protegeu outros povos *yorùbás* de invasões bárbaras, o que possibilitou a proteção contra o tráfico de escravos, envolvendo iorubanos. Com o fim de Oió no século XVIII, os iorubanos ficaram desprotegidos dos colonizadores americanos, como ocorreu com a diáspora iorubana ao Brasil com o tráfico negreiro.
			Aganju	Sobrinho de Xangô, domava cobras venenosas e outros animais ferozes. De acordo com Vialle (1996), o vocábulo iorubano *aganju* significa "terra firme" (VIALLE, 1996, p. 12).
09	Ijebu-Ode	Um dos reinos dos Ijebus, localizado a Sudoeste de *Ifé*	**Avujale**	Os ijebus eram chefiados por um *oloja* em aldeias-estado, junto a um conselho de representantes das linhagens. Eles eram xenófobos e faziam sacrifícios humanos. Com o tempo, fundaram vários reinos (Ijebu-Ode foi um deles), com seus respectivos *obás* coroados.
10	Ake	**-**	**-**	**-**
11	Ilexá	**-**	**-**	**-**

12	Ondo	Sudoeste de *Ifé* e Sudoeste de Ekiti	**Pupupu**	Ondo é uma palavra em *yorùbá* que significa “colonos”. Viveram em uma região habitada pelos idocos, com suas aldeias representadas pelos *olojas* (SILVA, A. D. C., 2011, p. 581). Uma das mulheres de *Odudua*[4] teve um casal de gêmeos “[…] o que, na época, em *Ifé*, era considerado uma abominação, em vez de uma bênção dos deuses. Mãe e filhos foram expulsos para a floresta e vieram ter às montanhas do Ondo. O menino fundou Epe. E a menina, de nome Pupupu, a cidade de Ondo […]” (SILVA, A. D. C., 2011, p. 581). Dessa forma, Pupupu fundou a dinastia matriarcal em Ondo que, por sua vez, tinha um conselho próprio e as chefias mais importantes eram lideradas por mulheres e a “[…] principal chefe feminina, a *lisa labun*, é, aliás, quem preside a cerimônia de instalação de cada novo *oxemaue*” (SILVA, A. D. C., 2011, p. 581).
13	Akure	**-**	**-**	**-**

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2019, a partir de dados coletados na referência: PRANDI, Reginaldo; VALLADO, Armando. **I: O obá Xangô**. Disponível em: http://web.fflch.usp.br/sociologia/prandi/xangorei.htm. Acesso em 21 fev. 2019; SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança:** a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

4 Dessa forma, verifico que, apesar de existirem algumas versões de contos trazendo *Odudua* como divindade feminina, por estar associada à terra, percebo que registros históricos apontam *Odudua* como divindade masculina. Provavelmente, a leitura realizada por alguns historiadores, influenciados pelo pensamento do cristianismo, tenderam a romantizar e buscar uma polarização no imaginário que descreve a formação do mundo a partir da parceria e união entre homem e mulher. Não tenho competência para afirmar o que está certo ou errado, mas trago essas duas vertentes para ilustrar aos leitores que o processo de difusão e ressignificação das heranças africanas, no Brasil, passou por transições que resultaram em aspectos como esses. Os contos africanos e afro-brasileiros representam o imaginário de um povo e isso não oferece certezas, ultrapassando todos os campos da racionalidade humana, por abarcar também subjetividades.

O quadro acima está incompleto, mas no decorrer do desenvolvimento das entrevistas com os Candomblecistas participantes da pesquisa, verificarei se as lacunas presentes serão preenchidas com base nos conhecimentos dos mesmos.

Reis (1986, p. 187-188) aborda que as sociedades iorubanas eram patrilineares, urbanizadas, com forte poder de liderança e articulações nas rotas comerciais. Justifico que o estudo sobre povos iorubanos oferece uma bagagem para o entendimento em torno do perfil de liderança dos reis africanos daquela época, contemplando uma demarcação patriarcal, de maneira que os aspectos positivos e negativos realizados por eles durante a chefia definiram a trajetória deles em vida, além da repercussão dos episódios sobre a sociedade envolvida, considerando os aspectos culturais e os costumes das aldeias.

Nessa perspectiva, entendo que esse recorte histórico revela a bagagem ancestral oriunda dos povos *yorùbás* que foram escravizados, no Brasil, tendo em vista a herança do aspecto militar de Oyó aos homens. Isto porque os negros que aqui chegaram com a diáspora assumiram postos de liderança e, consequentemente, estavam mais preparados para resistir, a exemplo das situações de enfrentamento aos colonizadores (REIS, 1986).

O quadro exposto aponta a aproximação de alguns orixás com determinadas nações *yorùbás*, a exemplo de Ogum com o Benim e de Xangô com Oió. Observo a visibilidade de uma liderança feminina, com Pupupu no reino de Ondo, o que pode ser um aspecto relevante a esta pesquisa devido ao quadro atual de luta da mulher por mais espaços de poder. Acredito que, para além do estudo dos contos africanos que auxiliam na compreensão da história antiga, há um leque de possibilidades para alcançar exemplos e aprendizagens rumo a transformação dos sujeitos na contemporaneidade, tendo em vista a conjuntura atual da Mulher Negra que luta por mais espaços de poder na sociedade patriarcal existente.

A relação das civilizações iorubanas com os orixás pode ser compreendida da seguinte forma: naquela época, era muito comum reverenciar heróis e reis que desempenharam um papel de liderança marcante. Em relação a isso, muitos dos *obás* foram divinizados após a sua morte, a exemplo de Xangô. As narrativas relacionadas à vida de Xangô trazem versões diferentes em relação a sua morte. Contudo, concordo com a ideia de Prandi e Vallado (2019) de que prevalece:

> […] divinizado, transformado em orixá, o obá Xangô, o Alafim de Oió, alcançou a imortalidade, deixou de ser humano, virou deus. “Obá Kossô”, “Viva o Rei” é a fórmula pela qual, até hoje, em todos os templos dos orixás, é glorificado o nome de Xangô, o rei de Oió, o orixá do trovão, senhor da justiça (PRANDI; VALLADO, 2019, p.3).

Do ponto de vista da religião em Oió, vale ressaltar que a atuação do *alafin* (SILVA, A. D. C., 2011, p. 588), título dado ao rei dessa região (VIALLE, 1996), considerado como um rei sagrado. Ele também era referenciado como *alaijeluva*, “o senhor do mundo e da vida” e de *onilo*, “o dono da terra” (SILVA, A. D. C., 2011, p. 589). O estudo em torno desse Senhor do Palácio me faz visualizar o seu cargo de liderança, baseando-me no que Alberto Silva (2011) enfatiza:

> […] o seu poder vinha-lhe dos orixás, dos quais era companheiro e cujo panteão ia juntar-se, após a morte. Detinha o axé, ou força para atuar sobre a natureza. E era o sumo sacerdote de Xangô e dos demais cultos religiosos do reino. Juiz supremo, somente ele podia decretar a pena de morte (SILVA, A. D. C., 2011, p. 588).

Concordo na importância de estudar memórias de civilizações africanas, concebendo as possibilidades de aproximação com as origens dos ancestrais representados pelas divindades africanas, os orixás. Por exemplo, os estudos de Alberto Silva (2011) sobre os reinos de Iorubo retratam a história familiar de Ogum, que é o filho mais velho de Odudua e dominou diversos territórios, como o Irê. Além disso, as lendas dos ijexás abordam o episódio de Ajaca, irmão de Xangô. Este, por seu lado, parece ter origem estrangeira, porque tem descendência materna com os nupes. Nanã Burucu pode estar associada aos povos ojodu.

Reflito que possa haver um sincretismo que influencia na produção escrita sobre esses povos. Todavia, há uma cosmovisão africana que permanece viva e que de alguma forma é traduzida nas narrativas dos *itan*. Uma vez que a representação e a associação arquetípica de ligação deles com os humanos e com a natureza se mantém presentes nas histórias que são contadas oralmente. Dessa forma, no Brasil, os interessados pela cultura africana devem conhecer nomes de alguns orixás e características relacionadas a eles. As diversas contradições existentes nas hipóteses sobre suas origens n´África não interferem no conhecimento básico dos orixás no Brasil.

Em se tratando da religiosidade, o chefe era visto como ponte entre os humanos e os sobrenaturais. Esse aspecto é essencial para a compreensão da história de *obás* que em *Ifé* assumiram liderança e, atualmente, são reverenciados

como divindades africanas, os orixás, a exemplo de Ogum, o ferreiro; e Orumilá, o adivinho, dentre outros(as) que serão estudados nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, o foco desse contexto está em situar os pontos históricos necessários para o entendimento dos enredos presentes nos contos de base africana e afro-brasileira. Por exemplo, o recorte indicado no levantamento de aspectos socioculturais de civilizações africanas revelou que caçadores e ferreiros possuem prestígio social na África, considerando suas habilidades e dons que ultrapassam os aspectos uma prática laboral, porque eles eram vistos como homens poderosos, com habilidades e domínios sobre a natureza. Eles se tornaram *obás* e com o tempo receberam a referência ancestral e espiritual de Orixás. Esta mesma visibilidade social é encontrada nos *itan* de Oxóssi, Orixá da Caça; e Ogum, Orixá da guerra.

Então, há uma ligação entre a construção desses *itan* com a África, por meio de uma construção que perpassa por elementos culturais desse universo e reforçam a noção de divindades, heróis que acompanham e protegem os humanos na Terra. Entendo que para além do contexto das histórias, há no campo da espiritualidade uma construção simbólica que reforça a fé humana, a mesma fé que mobiliza os(as) sujeitos(as) a acreditarem nesses *itan* como um recorte das memórias desses Orixás.

Assim, para os adeptos do Candomblé e da Umbanda, essas divindades existem e se revelam de diversas formas na natureza. Todavia, em se tratando do campo educativo, os estudos africanos que envolvem os *itan* não ferem o respeito à religião dos participantes desses estudos, devido ao fato de que essa questão circunda a história e cultura africana e afro-brasileira. Portanto, acreditar ou não na existência mitológica parte da religiosidade abraçada de cada um(a) dos(as) participantes.

2.4 CABULA, *BANTU*!: PRIMEIROS HABITANTES E HISTÓRIA DO LUGAR

> A ligação entre o Quilombo do Cabula, o nome Cabula e os terreiros de origem Banto que se formaram por aqui é muito direta (ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA E CARNAVALESCA MUNDO NEGRO, 2007, p. 16).

A região do Cabula, antes do processo de colonização, já tinha dono: os índios tupinambás. Em se tratando dos arredores de Salvador, Rego (2014) traz um recorte do contexto, envolvendo a intervenção jesuíta com os tupinambás, também nomeados de sapucaias. O processo de catequização foi tecido com a formação de aldeamentos, como o de Santo Antônio. Além disso, essa civilização indígena foi transferida, forçosamente, para o recôncavo, para "[…] servirem como barreira interposta aos ataques dos aimorés (grens/botocudos)" (REGO, 2014, p. 128).

Martins (2017) retrata, em seu estudo sobre o quilombo do Cabula, que a investigação acerca das primeiras ocupações do Cabula perpassa pelo contexto histórico de regiões como Santo Antônio Além do Carmo. Essa localidade servia de concentração de negros libertos e foi um espaço propício para a formação de quilombos, tendo em vista as relações de segregação social e espacial em Salvador. No início do século XIX, a cidade de São Salvador estava dividida entre brancos pobres, negros forros, indígenas e negros escravizados.

A população negra que residia em Salvador era formada basicamente por dois grupos: os(as) da casa, ou seja, descendentes de africanos na cidade; e os(as) africanos(as), àqueles originalmente da África. Descendentes de africanos na Bahia foram obrigados a ocupar cargos de opressão, com a realização de práticas violentas contra seus irmãos africanos, no sentido de colocar ordem e medo nas ruas da cidade, além de resgatar escravizados em fuga e de participar de invasões e destruições de terreiros de candomblé (REIS, 1986). As relações entre eles não foram equilibradas em todos os momentos, conforme sinaliza Reis (1986), os:

> […] soldados municipais, capitães-do-mato, tropas regulares de primeira linha, boa parte do contingente de cidadãos da Guarda Nacional (criada em 1831) eram crioulos, cabras e/ou mulatos, e seus comandantes eram brancos (REIS, 1986, p. 175).

Por outro lado, havia uma certa mobilização crioula em Salvador que agia em defesa da população mais pobre. Tratava-se de uma tentativa de enfrentamento rumo a descolonização (REIS, 1986) e isso me remete ao cenário atual na contemporaneidade, onde nota-se uma parcela de descendentes de africanos no Brasil ocupando espaços de poder e de opressão contra grupos que estão à

margem da sociedade e que reforçam um contexto de opressão e racismo, ocasionando no genocídio de corpos negros.

Em se tratando da diversidade de povos africanos na região soteropolitana, Martins (2017) aponta indícios da chegada de congoleses e de angolanos na região do Cabula, segundo descrição da autora:

> São esses negros bantos que passam a ocupar discretamente a área do Cabula e, no decorrer dos séculos seguintes, chegam outros de etnia Ioruba que, ao denotarem resistência ao sistema escravagista, também buscaram refúgio em áreas distanciadas do núcleo urbano da cidade. Ao encontrar abrigo nas matas densas da localidade, esses homens construíram seus arraiais, com constantes momentos de cultos sagrados, prioritariamente às divindades de matriz africana, com seus batuques, danças, objetos sagrados e alimentos que, possivelmente também contou com a contribuição de elementos da crença indígena (MARTINS, 2017, p. 47).

Do ponto de vista socioespacial, Martins (2017) descreve que a região do Cabula era de difícil acesso, composta por Mata Atlântica fechada e pouco frequentada pelas pessoas que possuíam alto poder aquisitivo, sendo provavelmente frequentada por bancos pobres e negros libertos, tendo construções de sítios e roças com plantações de laranjais e hortaliças.

O modo de sobrevivência do Cabula vinha da agricultura, alimentada pela produção de laranja-da-baía, a laranja-de-umbigo. A transição de 1940 para 1950 foi marcada pelo declínio da produtividade dos laranjais devido ao ataque de pragas (GOSTA DE HISTÓRIA DA BAHIA? CONHEÇA A TRADIÇÃO E RESISTÊNCIA DO CABULA, 2017).

Martins (2017) relata que a formação dos arraiais, sítios e roças e suas matas densas e fechadas serviu de rota para a fuga dos negros que foram escravizados violentamente pelos colonizadores. A resistência do povo *bantu* que sobreviveu na região do Cabula contou com a ajuda dos tupinambás. Isto porque foram eles,

> […] juntamente aos outros moradores do Cabula, provavelmente negros libertos e fugitivos, atuavam sutilmente empreendendo emboscadas contra as tropas lusitanas. Nessa perspectiva, não é demasiado supor que índios residiam no Cabula antes da formação do “quilombo”, mesmo não constituindo aldeamentos (MARTINS, 2017, p. 49).

Nesse sentido, o Cabula, bairro de referência histórica e que retrata a presença marcante de povos indígenas e africanos, carrega no seu nome a origem

da palavra “*Cabula”* que vem do quicongo “*kimbula*” (CASTRO, 2001, p. 184) e também de “*kabula*” que remete a “animar, encorajar” (LOPES, 2008, p. 194). Talvez, seja por isso que exista um quilombo de mesmo nome.

O nome Cabula veio do *kabula*, um ritmo musical de origem quicongo. A história dos sacerdotes e sacerdotisas que ocuparam a região possui como parte das memórias a Senhora Nicácia e que, por sua vez, foi perseguida e presa pelo Estado, tendo motivo a intolerância religiosa. O terreiro de Candomblé mais antigo da região do Cabula é o Ilê Axé Opô Afonjá, localizado em São Gonçalo do Retiro e fundado, em 1910, por Eugênia Ana dos Santos, conhecida como Mãe Aninha (GOSTA DE HISTÓRIA DA BAHIA? CONHEÇA A TRADIÇÃO E RESISTÊNCIA DO CABULA, 2017).

Nicolin (2015) traz uma discussão aprofundada sobre a memória da ancestralidade africana presente na territorialidade do Cabula. Para isso, a autora realizou um estudo acerca dos contadores de história da África, com ênfase nas civilizações mandingas, *yorùbás* e congo-angola e, a partir disso, fez um recorte aos “Kipovi” (NICOLIN, 2015, p. 50), referência aos contadores de origem congo-angola – os bacongos –, considerando a aproximação com o contexto histórico do Cabula e dos moradores desse bairro, sendo estes referenciados por ela como contadores da história local, a memória vida do Cabula: os cabuleiros.

A noção de quilombo tem origem *bantu* e remete a “união” e a “reunião de acampamentos”. *Zumba* vem de imortalidade e Zumbi foi resultado da referência a *Nzumbi* que, por sua vez, simboliza o espírito (LOPES, 2008). A relação que o povo *bantu* tem com a família é marcante, porque é no laço familiar que eles buscam a religiosidade, contemplando a ideia de reencarnação, ou seja, em vida após a morte, sendo tecida e continuada, segundo eles, dentro do próprio clã (LOPES, 2008).

A respeito do bairro Cabula é importante enfatizar a forte herança histórica dos candomblés na região. Não deve ser por acaso que o termo cabula esteja relacionado a um ritmo *bantu* direcionado aos *inquices* Roximucumbe e Cabila, divindades cultuadas no candomblé *bantu* e que no *yorùbá* podem ser associados a Ogum e Oxóssi, respectivamente (MAURÍCIO; BARROS, 2014, p. 206).

O vocábulo Cabula é associado também ao candomblé de caboclo. Em se tratando da população indígena que já habitava a região brasileira, não há como negar a proximidade dos caboclos com o candomblé criado na Bahia. Além disso, Cabula é o nome de uma seita cultuada na região baiana, em meados do século XIX, tendo aproximação com a cultura afro-brasileira "[…] sobretudo dos malês, bantos […] (PRISCO, 2012, p. 4). Lopes (2011) detalha que a Cabula era realizada nas matas para evocar a ancestralidade e possui relação com sons emitidos por meio do toque dos atabaques dos candomblés das nações congo e angola.

Acredito que houve um compartilhamento de saberes entre eles, os indígenas e os africanos, especialmente com os *bantu*, do ponto de vista filosófico e de ensinamentos de estratégias para transitar no território. Reflito que eles precisaram se unir para proteção contra o inimigo comum, os europeus, e dessa forma, possa ter ocorrido um entrelaçamento de costumes e de crenças religiosas em prol de um mesmo objetivo. Desse contexto, pode ter surgido a forte presença dos caboclos no candomblé *bantu* e na religião umbandista, sendo acompanhada de outras entidades, como os pretos-velhos – ancestrais dos negros escravizados no Brasil (MAURÍCIO; BARROS, 2014).

Conforme os dados sinalizados nesse subtópico, no que diz respeito ao Cabula e aos indígenas, pressuponho que o nome Cabula, por estar associado a um ritmo *bantu* para reverenciar o *inquice* Cabila – Oxóssi em *yorùbá* –, pode ser um recorte ainda mais demarcador da representatividade das matas e dos donos das matas que habitavam o Cabula, tendo em vista que essas divindades estão associadas às florestas e aos caçadores. Tanto Oxóssi como os Caboclos habitam e protegem as matas, incluindo todos os seres que vivem nela. Nesse ponto de vista, o Cabula traz consigo um legado da terra de caçadores, das matas e da luta presente na força dos indígenas – os primeiros habitantes –, fornecendo apoio aos africanos que aqui chegaram.

Maurício e Barros (2014) afirmam que os donos da terra, ou seja, os caboclos, trazem consigo o poder curativo das ervas, tendo em vista a familiaridade e o respeito com a natureza que se aproxima das raízes de suas aldeias indígenas. A comunicação verbal e a cantoria são muito presentes nesses ancestrais indígenas, porque eles se manifestam falando em português, além do tupi. Trazem

uma postura séria, com mensagens de perseverança e liderança, atuando em demandas curativas. Espíritos de índios, os caboclos possuem visibilidade e respeito no Candomblé, com suas características específicas. Em se tratando do vestuário e da comunicação com as pessoas na Terra, eles utilizam "[…] tangas, usam penas, cantam em português e línguas indígenas" (SANTOS, 2010, p.147).

Dessa forma, o termo Cabula traz a herança *bantu*-angolense, de forma que no Brasil passou por um processo de subdivisão entre umbanda e quimbanda. A Associação Comunitária e Carnavalesca Mundo Negro (2007, p. 16) detalha que a "[…] Cabula era um ritual para abater os inimigos, executando continuadamente líderes escravagistas, especialmente, aqueles que perseguiam os negros fugidos das senzalas" (ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA E CARNAVALESCA MUNDO NEGRO, 2007, p. 16). Assim, visualizo a força resistente presente em um nome que carrega a história de um bairro, representativo das estratégias de liderança e de ataques de grupos invisibilizados contra um coletivo privilegiado. As perseguições sofridas pelos negros escravizados permanecem violentamente na contemporaneidade, obedecendo o processo de endemonização que tem sofrido as religiões de matrizes afro-brasileiras.

A Umbanda tem como base de formação a cultura *bantu*. A palavra vem do *mbunda*, dos Mbundos e do *kimbundu*, remetendo ao sentido do processo mágico de cura (REDINHA, 1975, p. 375). A crença *bantu* de valorização dos antepassados foi terreno propício para a afinidade da Umbanda com o espiritismo de Allan Kardec, com a valorização desta aos pretos velhos, sendo esses espíritos ancestrais dos escravizados no Brasil que auxiliam as pessoas no processo de mediação e de cura dos obstáculos e sofrimentos enfrentados na vida. Nessa investigação, aprofundarei a perspectiva do candomblé, considerando os contos e *itan*. Contudo, reconheço que encontros podem acontecer durante a investigação, porque os caboclos estão presentes na história dos povos *bantu* e do Cabula.

Esta pesquisa não aborda contos da Umbanda, porque o foco da investigação está nas narrativas dos contos e *itan* oriundos da tradição oral africana que tem como base os candomblés *ketu* e angola. Ressalto a importância da herança *bantu* na constituição do sincretismo religioso presente na Umbanda que, por sua vez, mistura outras religiões como o catolicismo e o espiritismo, não sendo o foco desse

nosso recorte histórico. No entanto, por considerar a história cabulense, entendo que o trabalho em torno dos enredos *bantu*, envolvendo matas, animais, florestas e rios, nos aproximará de alguma forma dos caboclos, entidades valorizadas não só na Umbanda como, sobretudo, no Candomblé, religião que tem força e visibilidade na região baiana. A Umbanda, no que lhe diz respeito, é carioca e com isso, priorizaremos o aspecto do candomblé baiano nesse contexto.

2.5 DIÁSPORA NEGRA NO CABULA: CANDOMBLÉ É RESISTÊNCIA!

> […] os candomblés pertencem a "nações" diversas e perpetuam, portanto, tradições diferentes: Angola, Congo, Gêge (isto é, Ewe), Nagô (termo com que os franceses designavam todos os negros de fala yoruba, da Costa dos Escravos), Quêto (ou Ketu), Ijêxa (ou Ijesha). É possível distinguir estas "nações" umas das outras pela maneira de tocar o tambor (seja com a mão, seja com varetas), pela música, pelo idioma dos cânticos, pelas vestes litúrgicas, algumas vezes pelos nomes das divindades e, enfim, por certos traços do ritual (BASTIDE, 1961, p. 17).

A presente pesquisa não se concentra e nem defende a educação religiosa enquanto obrigatoriedade nas escolas de educação básica. Todavia, parte de um reconhecimento de que o Candomblé é a base para a compreensão da cosmovisão africana no Brasil, mais notadamente quando se estuda as narrativas ilustradas nos contos e nos *itan*.

Candomblé vem do "*candombe"*, vocábulo *bantu* que remete a "dança, batuque" *(*MAURÍCIO; BARROS, 2014, p. 29*)*, utilizado na época para caracterizar os momentos de festividades e também religiosos dos africanos que foram escravizados no Brasil no processo de colonização. Além disso, o quimbundo "*kiandomb"* e o quicongo "*ndombe"* podem ter forte influência na origem do candomblé, de maneira que ambos significam negro (LOPES, 2008, p. 193). O Candomblé, do ponto de vista do culto iorubano "[…] significa mistérios, ou ritual" (LANDES, 2002, p. 76).

Lima (1974) aborda que a expressão *condomblè* é conhecida no campo linguístico baiano para associar a grupos que seguem essa matriz afro-brasileira, composta por um conjunto de crenças direcionadas a divindades que são

reverenciadas, enquanto orixás que se comunicam com os humanos na terra por meio do transe místico. Para além desse viés, a ideia de nação africana tinha um cunho político e adquiriu, com o tempo, a relação com a herança cultuada nos terreiros de candomblé. Dessa forma, o candomblé é, também, segundo o autor:

> […] *corpus* ideológico do grupo, seus mitos, cosmogonias, rituais e ética – ao próprio local onde as cerimônias religiosas desses grupos são praticadas, quando, então, *candomblé* é sinônimo de *terreiro*, de *casa-de-santo*, de *roça* (LIMA, 1974, p. 67).

Nesse sentido, o terreiro de Candomblé é um território que demarca a prática da tradição étnica e religiosa africana. Nesse campo de territorialidades se faz presente a morada, o afeto, a construção de sociabilidades e também relações políticas. Marlise Silva (2010) argumenta que alguns adeptos dessa religião estão diretamente ligados aos grupos invisibilizados pela sociedade racista e capitalista, o que me faz ponderar sobre a intencionalidade das práticas de intolerância religiosa, lideradas por coletivos específicos e que têm atacado injustamente as comunidades de matrizes africanas.

O candomblé foi criado, no Brasil, por volta do século XVI, pois não existe nenhum culto denominado candomblé nas terras africanas, mas sim uma aproximação com as divindades, conforme bases familiares e/ou de localidades. A depender da nação de culto no candomblé, há a reverência às divindades africanas, sendo denominadas de *inquices*, para os cultos *bantu*; e de orixás, nos cultos *yorùbás*, de modo que essas duas civilizações foram selecionadas para recorte contextual de aprofundamento nesta pesquisa (MAURÍCIO; BARROS, 2014).

O candomblé, sendo uma religião de matriz africana que foi criada no Brasil, está configurado em uma construção diaspórica afro-brasileira, a partir de elementos culturais de África que foram trazidos e ensinados pelos africanos aos seus descendentes. Nesse sentido, "[…] o espaço geográfico da África genitora e seus conteúdos materiais e espirituais foram restituídos e bem organizadas associações […]" (SANTOS; SANTOS, 1993, p. 42), representadas pelas comunidades terreiro, também chamadas de *egbe* (SANTOS; SANTOS, 1993, p. 42).

Em relação às nações iorubanas, a referência da palavra orixá é originada de "[...] divindade que habita a cabeça" – *Ori* é cabeça, *xá* é rei" (PEIXOTO, 2017, p.

15). O candomblé representa uma ponte de aproximação dos descendentes de africanos no Brasil com a África, na medida em que pertence a um campo de representações coletivas que se mantêm vivas devido a congregação existente entre os povos de santo. Em se tratando do candomblé nagô, o toque dos tambores é fundamental no processo de culto aos ancestrais, junto aos cânticos e as danças. É como um chamado dos orixás ao Brasil. Esse momento perpassa por uma aproximação com o campo das mitologias, considerando que os cantos são também dançados, ou seja, há uma espécie de representação do contexto de alguns mitos que envolvem o(s) orixá(s) especificado nos cânticos (BASTIDE, 1961).

O período de escravização ocorrido no Brasil envolveu também um processo cotidiano de educação informal, onde africanos e africano-brasileiros elaboraram seus rituais a partir dos ensinamentos aprendidos em África, a exemplo do culto ao Candomblé, mesmo que por ressignificação das vivências de lá. A tradição oral sustentou as bases da cosmovisão africana e contribuiu para a preservação da memória dos ancestrais, enquanto resistência dessas culturas. Nessa perspectiva, o culto ao Candomblé também pode ser visto como *práxis* educativa, considerando que nessas "[…] comunidades foram radicados costumes, hierarquias, literaturas, arte, mitologia, comportamentos, valores e ações que, mesmo sendo reinterpretados e reelaborados na diáspora, dizem respeito aos diversos reinos e regiões donde vieram" (ADÃO, 2007, p. 91).

Yorùbá, *bantu* e fon são nações de destaque no candomblé cultuado na Bahia e conforme já enfatizei, esta pesquisa aprofundará as duas primeiras, mas sem desmerecer a importância histórica e cultural da nação fon e de suas divindades, os voduns. Os fons, conhecidos como jejes, representam o candomblé oriundo das civilizações fon e ewe, do Benim, de Togo e de Gana. Houve uma certa rivalidade histórica entre os jejes e os nagôs – termo criado pelos jejes, como forma pejorativa aos adversários. Contudo, a aproximação, entre eles, foi necessária frente as necessidades de proteção contra os colonizadores, de maneira que eles precisaram se unir para o compartilhamento de experiências, tecendo relações mais harmoniosas e um resultado disso é a tradição nagô-vodun, também chamada de jeje-nagô, cultuada em alguns terreiros de Salvador (MAURÍCIO; BARROS, 2014). Em se tratando da nação *bantu*, Maurício e Barros (2014) enfatizam que:

> […] chamada de “nação-mãe”, uma das primeiras a chegar, vieram os inquices, calundus, bacurus. Do Congo, foram trazidos os cabindas; de Angola, os benguelas; de Moçambique, os macuas e angicos. Da Costa da Guiné, vieram os minas (advindos do Forte São Jorge da Mina) (MAURÍCIO; BARROS, 2014, p. 38).

Na Bahia, o vocábulo *ketu* remete ao significado de coletividade, sendo uma espécie de acordo em grupo; reunião. A pequena região de *Ketu* sofreu diversas invasões durante as guerras, inclusive dos daomeanos. Muitos dos habitantes de *Ketu* foram vendidos no processo de escravização e, dentre eles, sacerdotes dos orixás. O encontro de diversos povos africanos, no Brasil, incluindo daomeanos e iorubanos, ocasionou na reunião entre eles (LIMA, 1974). O Candomblé da nação Keto possui aproximações com divindades cultuadas na civilização africana hoje conhecida como Nigéria, ressignificados no Brasil por meio das expressões culturais trazidas pelos africanos (VIALLE, 1996).

Em se tratando das perseguições aos Candomblecistas desde a época da escravização, vale destacar que o processo histórico de luta e de resistência, com perseguições policiais e fechamentos de terreiros, além da destruição de símbolos sagrados do *axé* e apreensão de materiais religiosos, foram uma das punições praticadas por um Estado opressor que alimentava a associação da religião como demoníaca, de modo que as “[…] incursões policiais ocorriam tão inesperadamente e podiam ser violentas que era vital para os adeptos do templo ter amigos em muitos lugares” (LANDES, 2002, p. 74). O fruto do suor e da luta de sacerdotisas, sacerdotes e povos de santo, em geral, culminou na conquista de bases legais para proteção desse grande legado afro-brasileiro.

Nesse contexto, os contos africanos representam um recorte dessa memória viva e trazem o relato de episódios históricos vivenciados pelas divindades africanas. Essa sabedoria ancestral fornece poder aos envolvidos nessa religião, tendo em vista que se trata da fé das pessoas que acreditam e respeitam esse universo religioso, mítico e ancestral. Trazer esse recorte é importante para essa investigação, porque ilustra a presença do contexto histórico na própria religião, além de demarcar que o acreditar ou não na existência das divindades depende muito da ideologia de cada sujeito. Entretanto, uma ideia prevalece: a do respeito à diversidade religiosa brasileira e da herança dos negros que foram trazidos ao Brasil. A partir da consulta a diversos autores(as), sinalizo no quadro abaixo a

relação de algumas divindades relacionadas ao Candomblé e que podem ser encontradas em algumas narrativas afro-brasileiras e africanas, conforme segue:

Quadro 5 - Divindades bantu e yorùbás			
NAÇÃO	**BANTU**	**YORÙBÁ**	**CARACTERÍSTICAS DAS DIVINDADES**
DENOMINAÇÃO DAS DIVINDADES	Inquices, “vocábulo derivado de nkisi que, pode ser traduzido como “ser sobrenatural” ou como “espírito que auxilia” (MAURÍCIO; BARROS, 2014, p. 182).	Orixás, divindades que habitam a cabeça	
SACERDOTE/ SACERDOTISA	Mulher: Mameto ria nkise Ou mameto-de-inquice Homem tateto ria nkise ou tata-de-inquice	Iyalorixá, Mãe de santo ou Babalorixá, pai de santo As nomenclaturas vêm de Iyá (mãe) e Babá (pai).	
TOQUES	Toques realizados com os atabaques por meio das mãos, “sem o uso de varetas, e entoam cantigas rápidas e muito alegres” (MAURÍCIO; BARROS, 2014, p. 182).	Toques dos atabaques realizados com o uso de varetas, em um ritmo mais devagar e compassado.	
	Aluvaiá		Vocábulo em português: Exu Primeira divindade a ser criada. É Exu quem guarda

EXEMPLO DE DIVINDADES	Bombogira, do quimbundo pambu-a-njila Pangira Bombonjira Cariapemba Padilha	Èsù Elégbára Barà (Eshu) Legba (Bongo-n-jira)	o axé. Representa a agilidade, a energia, o movimento. Administra a vida dos homens da Terra. Exu é um grande mediador na comunicação entre Olorum/Zambi com os humanos e destes com os Orixás/Inquices. Administra e gerencia a vida dos humanos no aiê. Traz o elemento masculino, cuida das porteiras. Conduz as oferendas ao Orum. Festejado nos dias de segunda-feira ou a qualquer dia da semana, considerando que lidera o momento do agora, do presente. Tem como elementos fogo ou terra. Tem como símbolo o ogó e sua saudação é “Laroiê, Exu!”, no yorùbá.
	Roximucumbe Mungongo	Ògún	Vocábulo em português: Ogum Divindade do ferro. Rei de Ondô e Irê. Simboliza o ferreiro, a masculinidade e a virilidade. Relacionado à evolução, ao futuro, à criação e ao desenvolvimento. Associado como o Senhor dos pés (olu essé). Ele é um asiwajú: “aquele que abre os caminhos” (MAURÍCIO; BARROS, 2014, p. 228). É também o irunmolé por fornecer as ferramentas necessárias para a criação da tecnologia pelo homem, do ponto de vista dos materiais necessários para o trabalho. Possui o domínio das ferramentas usadas na arte bélica e na agricultura, auxiliando na progressão da terra e na proteção de trabalhadores como agricultores, mecânicos e soldados. O mariô é o seu vestuário predileto, por não ser vaidoso e preferir a simplicidade. Possui gênio inflexível e violento. Guerreiro, destemido e corajoso, responsável pelo

			ferro, pelos metais e ferramentais. É considerado o primogênito. Seu dia da semana é a terça-feira. A terra é o seu elemento e a espada o seu símbolo. As suas cores podem variar a depender da nação do candomblé: azul-escuro, branco e verde. Saudação: Ogunhê!
	Cabila Kabila Matalambô Mutalombô Mutacalombô Mutakalombô Mutakalombo Gongombira	Òsóòsì Orèlúéré	Vocábulo em português: Oxóssi Rei de Ketu e, por isso, também é chamado de Alaketu. O espaço sagrado dessa divindade são as florestas. Pertence ao grupo dos odés (os caçadores) e dos onilés (senhores da terra), atuando no campo da fartura, da alimentação e da liberdade. Iniciou a administração das matas e florestas, considerando que os caçadores eram responsáveis pelo policiamento das aldeias. Aprecia a observação, a contemplação, a liberdade. Protetor dos caçadores, auxiliando-os na caça e na pesca, trazendo prosperidade e fartura para eles. Seu dia da semana é a quinta-feira. Seu elemento é a terra. Ofá, oguê (arco e flecha) e eruquerê são seus símbolos. As suas cores são: azul-claro e verde.
	Dandalunda Kisimbi Quissimbi Quissambo Kamba Lasinda	Òsun	Vocábulo em português: Oxum A Senhora do sangue menstrual. Deusa do ouro, da riqueza, da fertilidade e do amor. Divindade que retrata a maternidade ancestral enquanto “[…] princípio da concepção, liderança e da solidariedade na família” (MACHADO, 2013, p. 32). Divindade das águas doces; águas correntes presentes nos rios e

			nas cachoeiras. Em comparação às águas doces, ela é meiga, calma e doce, mas também é astuciosa e poderosa. Vaidosa, sensual e inteligente, ela possui o título de Ìyálódè (Iyálodê), cargo elevado na comunidade, sendo também uma das lideranças do Ajé. Ela é responsável pela fertilidade da terra e da gestação dos seres, protegendo os filhos desde o ventre materno. Oxum é uma "[…] Iyá Mi Akoko, a mãe ancestral suprema e também Olori Iya-Agbá Aje Eleye chefe suprema das mães ancestrais" (LUZ, 2002, p. 4). É Oxum quem carrega o mistério feminino, responsável pelo poder transformador do corpo da mulher que permite a fecundação, a geração e também a alimentação de suas crias. O título de Olotoju Awon Omo se deve aos seus olhos e zelos sobre as crianças. Segundo os contos, ela é mãe de Logun Edé, também filho de Oxóssi. Nas regiões nigerianas de Ilexá, Ijebu e Oshogbo, existe um rio com o seu nome, em sua homenagem. De acordo com Jesus e Sousa Júnior (2011), Oxum é chamada de Iyeiye, representando a ideia de mamãe. Sua energia está associada ao ovo, eyn, possibilitando a ela o controle sobre ciclos menstruais, astronômicos, além das estações do ano. Protetora das crianças, considerada a pioneira no campo da pediatria do mundo, mediando a chegada e o retorno das mesmas nos planos terreno e espiritual. Rege os nascimentos e os espaços de dentro do organismo, considerando a presença do elemento água. Está associada ao pássaro e às demais aves.

			O seu dia da semana é o sábado e o seu símbolo é o abebé. Seu elemento é a água e suas cores são amarelo e dourado.
	Gongobira Terecompenso	Lógunèdè	Vocábulo em português: Logun Edé/ Logunedé Conhecido como um orixá menino, no Brasil, Logunedé é cultuado em Ilexa, região nigeriana. É também um orixá filho de Oxum com Oxóssi, tendo, por isso, uma regência dupla, apresentando características de seus pais: beleza, fartura, doçura e charme. O Príncipe das águas azuis é uma divindade sedutora e ao mesmo tempo imprevisível. As polaridades entre os dois ambientes, a água – presença materna – e as matas – campo de Oxóssi – fazem parte deste orixá que, com todo os seus encantos e candura, transita como o Senhor do equilíbrio, tendo o cavalo-marinho como simbologia, considerando que esse animal traz aspectos como: "[…] sua cabeça é semelhante à de um cavalo, elemento masculino, mas carrega também a barriga da gestação, característica feminina e predicado primordial de Oxum […] (MAURÍCIO; BARROS, 2014, p. 270-271). Herdou o espírito de caçador, a agitação e o dinamismo do pai. Seus dias da semana são quinta-feira e sábado e seus elementos são a terra e a água. Verde, azul-turquesa, amarelo-ouro e branco são suas cores. Seu símbolo é o ofá.
			Vocábulo em português: Iemanjá Mãe, mulher, guerreira. Divindade relacionada à procriação. É ela quem protege os recém-nascidos e

	Inaê Calunga Janaina Kaitumba (Kaiá) Kaitumbá Caitumbá Caiarê Kayaya Narrari Kayala	Yemoja	a gestação. Simboliza a água que refresca e traz procriação nas gerações dos seres humanos. Tida como a Grande Mãe dos orixás, essa divindade possui uma personalidade inconstante: calma, ciumenta, possessiva e serena, dominando a ambiência do mar. O mar, em sua imensidão e que oscila os seus movimentos por meio das ondas. As ondas do mar representam os movimentos calmos e também inquietos das águas. Vaidosa, amorosa e também muito guerreira, é ela quem equilibra as marés de acordo com as fases da lua. Cultuada pela civilização nigeriana intitulada Egbá, na região em proximidade a Ifé, existe um rio com o nome dessa deusa. Presente também no encontro do rio com o mar, Iemanjá é nomeada de odò íyá, “a mãe dos rios” (MAURÍCIO; BARROS, 2014, p. 296). Amorosa com todos os filhos e com aqueles que são acolhidos por ela. Conhecida como a mãe de todas as cabeças, essa divindade possibilita o equilíbrio emocional, espiritual e psicológico dos humanos. Tem o título de Nlá Yágbá, Grande Mãe. Seus dias da semana são sábado e domingo. Seus elementos são a água e o ar. Suas cores são: branco, rosa, verde e azul-claro, tendo como símbolos abebé, leque e alfanje.

	Catendê Katende Katendê Kaité Kaitumba	Òsanyìn	Vocábulo em português: Ossanhe/Ossaim Suas origens estão demarcadas na região de Iraô, em proximidade à Nigéria e ao Benin. Conhecido como o Pai das Folhas, essa divindade possui o domínio das folhas. O poder de Ossaim também vem da terra porque sem ela não há folha. Animais como o vagalume o auxilia, trazendo claridade em sua caminhada pelas matas. O seu dia da semana é a quinta-feira, tendo como elementos as matas e a terra. Suas cores são: azul, branco e verde.
	Zaze Luango Zazi Zaji Nzaze - Loango Nzaze Loango Lwaangu Quibuco	Sàngó	Vocábulo em português: Xangô Divindade que representa o fogo e a sua quentura. Seus espaços sagrados são as pedras, os raios e os trovões. Xangô tem um histórico tanto no campo mítico como no histórico, conforme foi exposto ao longo do contexto desta pesquisa. De acordo com os contos africanos, Xangô é filho de Iamassê Malê – divindade ligada ao panteão de Iemanjá – com Oraniã. Destemido, juiz, dinâmico, atraente e enérgico, o Senhor da justiça e das leis é sensual e tem uma postura altiva, como um grande rei. Não tolera injustiças e seu elemento é o fogo. O seu dia da semana é a quarta-feira. Oxê e pilão são os seus símbolos. Suas cores são o vermelho e o branco.
	Caviungo Kaviungo Cavungo	Obalúayé Omolu	Vocábulo em português: Obaluaê/Omolu Filho de Nanã, essa divindade tem proximidade com o campo das doenças e do calor. A terra é o seu espaço sagrado. Além disso, ele está associado à

	Kavungo Nsumbu Kingongo Quingongo Tingongo Ndundo Ntoto		saúde porque ao mesmo tempo que ele pode trazer enfermidades, ele proporciona a cura para os doentes. Por isso, ele está relacionado ao corpo humano, do ponto de vista físico. Para os yorùbás, ele é conhecido como o Senhor da terra, possuindo ligação com os onilés, donos da terra. Os itan narram que Obaluaê nasce com muitos ferimentos e que, por isso, sua mãe Nanã o deixou no mar. Iemanjá foi quem o encontrou, cuidou de seus machucados – que estavam ainda maiores devido ao ataque de animais marinhos – e o adotou como mãe. Paciente, cauteloso, solitário e sério, Omolu traja-se com palha-da-costa, tendo o corpo todo coberto por elas. O seu vestuário inclui também o filá que cobre a sua cabeça, além de uma saia também feita de palha. O seu dia da semana é a segunda-feira, tendo como elemento a terra e o símbolo xaxará. Suas cores são: branco, marrom, preto e vermelho.
	Angorô Angoroméa Angoroméia Angoromeiam Anvulá Hongolô	Òsùmàrè	Vocábulo em português: Oxumarê/Oxunmaré Divindade associada à transformação, ao movimento e a continuidade das situações presentes na vida. Essa divindade é representada por um homem que passa pelo processo da transformação de uma serpente. Ligado ao arco-íris, ele faz a ponte entre o céu e a terra, de modo que o arco-íris "[…] traz a boa notícia do fim de uma tempestade, e indica o retorno do Sol e a volta da vida à normalidade" (MAURÍCIO; BARROS, 2014, p. 253). A cobra é uma simbologia mítica de Oxumarê que, por sua vez, tem o seu aspecto feminino, nomeado de Angoroméa e o seu

			lado masculino. É essa divindade quem possibilita o equilíbrio e a proteção no planeta. Atua na regulação das chuvas, além de trazer prosperidade no cultivo das plantações. Oxumarê é também a divindade dos opostos, intervindo e controlando, por exemplo, o céu e a terra; o bem e o mal; a noite e o dia. Rege também as curvas dos rios, em referência ao rastejar das cobras e com isso, é considerado o Senhor das sinuosidades. O seu dia da semana é a terça-feira e seus elementos são a terra e o ar. Suas cores são amarelo e preto; amarelo e verde, tendo o arco-íris e a cobra como seus símbolos.
	Quitembo Kitembu Kitembo Catendê Ndembu Tempo Dembwa Tembwa	Ìrókò	Vocábulo em português: Iroko/Iroco Orixá natural da não Fon, mas que é cultuada em praticamente todas as nações de Candomblé, tendo em vista que Iroko não possui fronteiras, sendo "[…] uma divindade do mundo, porque as árvores pertencem igualmente a todos os panteões! (MAURÍCIO; BARROS, 2014, p. 266). Relacionado à temporalidade, ele habita uma árvore sagrada que carrega o seu nome. Aprecia a liberdade, sendo imprevisível, impulsivo e incontrolável. Em terras brasileiras, buscaram árvores de alto porte para cultuá-lo, a exemplo da gameleira e da figueira. Iroko reside na árvore por estar ligado ao tempo, em seu espaço ilimitado, livre, em meio ao ambiente natural. Guerreiro, tem proximidade com o movimento. Na nação bantu, o inquice é conhecido como o Senhor dos dias, o Senhor da razão. Seus elementos são a terra e o ar. Seu dia da semana é a terça-feira e seu

			símbolo é a espada.
	Matamba Matambe Bamburucema Bamburucena Bambuluseena Angurecema Caiango Angolusemanvula Kayango	Oyá Oya Yánsàn	Vocábulo em português: Iansã/Oiá Tida como a divindade do rio Níger, ela possui muitos títulos, dentre eles Senhora dos raios, Mãe dos Ibejis e Senhora dos ventos. Deusa das tempestades, ela é guerreira, extrovertida, destemida, impulsiva, vaidosa e sensual, Oiá é persistente, deusa que traz o imprevisível, tornando tudo possível. É o retrato de uma Iyabá que possui emancipação feminina. Divindade rainha e uma das esposas de Xangô, é ela quem o acompanha nas batalhas. Além disso, ela encaminha os mortos do aiê para o orum, com o seu bailar impetuoso. Oiá aprecia o movimento, o desbravamento, a liberdade seguindo os ventos, a independência, a segurança, com sua autoconfiança. Ela é impetuosa, destemida e está sempre pronta para guerrear, podendo se mostrar desde uma brisa até um vendaval. Os itan narram que ela tem o poder de se transformar em um búfalo. As borboletas também representam a presença de Oiá na natureza porque elas dominam o espaço aéreo, com sua liberdade. Seus espaços sagrados contemplam a chuva, o vento e a tempestade. Seus elementos são o fogo e o ar. Seus símbolos são a espada e o eruquerê. Seu dia da semana é quarta-feira e suas cores são branco, vermelho e marrom.

	Zumbarandá Zumbaradan Zumbanganga Mameto Zumbá Querê-Querê Rodialonga Gangazumba	Nànà Nànà Bùkùú Nànà Bùruku	Vocábulo em português: Nanã Buruku As origens dessa divindade estão ligadas aos aspectos de um vodun antigo que, com o tempo, tem sido cultuado em outras nações de Candomblé. Nanã está relacionada à terra e à lama, dominando as águas lamacentas e estacionadas que ficam nos manguezais, nos lagos, nos charcos e nos pântanos. Nanã é considerada uma mãe, podendo também ser chamada de Nã, associada a maternidade em algumas regiões africanas. Nanã é tida como avó por ser a divindade mais antiga, com a sabedoria e paciência dos idosos. Seus passos são lentos, mas ela sempre chega no tempo preciso. Apesar de ela não ser a divindade que conduz os mortos, sua participação é essencial no processo de auxiliar os humanos na transformação natural da vida, considerando que a morte permite a renovação e o equilíbrio da terra, dando espaço para a chegada de novos humanos. Nanã possui conhecimento que a permite o domínio das ervas. Aprecia objetos de barro e/ou madeira e tem personalidade conservadora. Conhecida como a Senhora dos cauris, devido a sua proximidade com as terras úmidas, propícias ao surgimento de crustáceos. Seu símbolo é o ibiri, composto por palha da costa e búzios, ligando a representatividade com a ancestralidade. Respeitada, Nanã é tida como Iyalodê – ou Iyalodé, cargo associado a essa palavra iorubana que significa “senhora, dama” (VIALLE, 1996, p. 15). –, integrada com a Geledê, sociedade

			secreta. Ela é Omo Atioro oke Ofa e descende do pássaro Atioro (SANTOS; SANTOS, 1993, p. 48), oriundo da região de Ofa. O uso da esteira é associado com a proteção de Nanã, por possibilitar segurança ao corpo humano, separando-o do contato com a terra "porque o ser humano só entrega o seu corpo à terra após a morte!" (MAURÍCIO; BARROS, 2014, p. 305). Seus elementos são a água e a terra. Segunda-feira é o seu dia da semana e suas cores são branco, azul e roxo.
	Lemba Lemba Dilê Lemba Di lê Lembarenganga Ngoonga	Òrìsànlá	Vocábulo em português: Oxalá Divindade da paz, pai dos orixás. Existem duas qualidades de Oxalá: Oxaguiã e Oxalufã. Seu dia da semana é a sexta-feira. Seu nome significa "Grande Orixá" e era chamado, inicialmente de Obatalá, remetendo a "Senhor do Pano Branco" (PRANDI, 2007, p. 18).
	Cassuté Lemba-Dilê Lembalenganga Lembaranganga Kasute	Òsàògìyán	Oxaguiã Divindade que representa o aspecto jovial de Oxalá. Guerreiro, Senhor dos contrastes, ele tem a astúcia e o espírito estrategista de quem sabe guerrear. No Brasil, ele também é chamado de Oxodim, Oxaguim, Oxalaguiã, Xaguim e Orixá Oguiã. Responsável pela distribuição da energia, do vigor, da agitação, permitindo o dinamismo e a mobilidade entre os homens. Contudo, o seu intuito de combater se interliga com a busca pela paz e pelo equilíbrio, bem-estar e justiça comunitária. Conhecido também como o Senhor da materialidade, ele auxilia o homem a

			usufruir da sua inteligência, por ser o Patrono da observação. Ele é o “proprietário dos assentos” (MAURÍCIO, BARROS, 2014, p. 309), zelando pelos tronos, cadeiras e bancos que dão repouso aos seres humanos. Senhor dos inhames novos, Oxaguiã aprecia o inhame (iṣu), sendo por isso nomeado de orixá comedor de inhame pilado. O pilão (ojó odó) e a mão de pilão são usados por essa divindade que, por sua vez, também é intitulado de Senhor do Pilão. Suas cores são: azul-claro e branco. Pilão, mão de pilão, escudo e espada são os seus símbolos. Seus elementos são o ar, a água e a terra.
	Gangarumbanda Gangaunfaramá Gangafurama Lembarenganga Lembaranganga Lembafulama Jamafurama	Òsàlufón	Oxalufã/Oxalufon Oxalufon é o Senhor de Ifon, também chamado de Obálúfón, rei e Senhor de Ifon, natural dessa região que fica localizada entre Ejigbo e Oshogbo, na Nigéria. De acordo com contos africanos, Oxalufon foi o primeiro orixá a ser criado, gerado por Obatalá5 e Odudua. Essa divindade transmite paz, paciência, calma e bondade aos seres humanos. Seus passos e ações trazem movimentos mais leves. Por ter relação com a criação, esse orixá está ligado à água e ao ar. Oxaluã protege trabalhadores que utilizam suas mãos como instrumentos de ofício, como escultores, pintores e artesãos. Utiliza o opaxorô como apoio para caminhar; e o pano branco o cobre, visando a proteção divina e a representatividade de sua realeza. A cor branca traz a visão da paz, da

5 De acordo com Maurício e Barros (2014), *Obàtálá*, também nomeado de Obarixá e Orixalá, é tido como o Rei do pano branco, sendo a primeira divindade criada por Olorum/Olodumaré.

			renovação. O icodidé, pena de um papagaio de origem africana e que possui a cor vermelha, é o único elemento colorido que esse orixá utiliza. Essa pena destaca o poder feminino e gestacional de Oxum. Seus elementos são a água e o ar. Seu símbolo é o opaxorô.
	Caramoce	Òbà	Vocábulo em português: Obá Divindade mais velha, de personalidade forte e que não tolera injustiças. Existe um rio nigeriano em sua homenagem. Iyabá que foi uma das esposas de Xangô, junto a Oxum e Iansã. Perseverante, corajosa, destemida e temperamental, Obá lidera mulheres combatentes, sendo uma guerreira de destaque na sociedade africana e feminina Elecô. As características dessa divindade valorizam as mulheres que lutam contra a superioridade masculina. Não existe fragilidade feminina em Obá. É ela quem protege as cavernas, as grutas e o encontro das águas. Em seus armamentos, carrega consigo uma espada, o ofá e um escudo. Seus elementos são terra e fogo e suas cores são: vermelho, marrom e vinho. O seu dia da semana é a quarta-feira.
	Cuiganga Kissanga	Yewa Iewá	Vocábulo em português: Ewa/Euá Orixá da caça e da guerra, Euá é cultuada no rio africano de nome Iewá. Bela, carrega consigo a representatividade de Senhora da beleza. Em suas características, há o destaque para o seu aspecto arisco, misterioso e reservado de quem prefere se

			esconder, se camuflando quando não quer ser notada. Adepta à sensibilidade, ela é conhecida como a Senhora da visão. O cosmo e a mata virgem contemplam os seus espaços sagrados. Alguns itan relacionam Euá como filha de Odudua com Obatalá; outros, como filha de Nanã. Guerreira, ela não aceita a dominação masculina. Caçadora, protege as matas e os animais, em parceria com os odés, como Oxóssi. Não tolera mentiras e injustiças, ela é tida como guardiã dos bons costumes e da ética. Conhecida também como a Senhora da virgindade, zelando não só pelo público feminino casto, como também as mulheres que desejam a maternidade. Euá é vista como a divindade das possibilidades. Existe um itan que narra como Euá enfrentou a morte. Corajosa, ela ensina sobre a importância de enfrentar os desafios. Também conhecida como Senhora das transformações, Euá atua no processo de transformação, maleabilidade e flexibilidade. Orixá que participa do processo de “[...] transformar água líquida em gasosa, criando nuvens e a chuva. A senhora das transformações orgânicas e inorgânicas, deusa do encanto, porque cuida das mutações” (NOGUERA, 2017, p. 107). Em seus armamentos, ela carrega um tacará – ou tracá –, uma adaga pequena, uma espada ou ofá e um alfanje. A terra, o ar e a água são os seus elementos. O seu dia da semana é a quarta-feira e suas cores são: vermelho, coral e amarelo-escuro.

	Vunje Vúngi Vungé Caculu Cabasa Mabaça Vunji (erê)	Ìbejì	Vocábulo em português: Ibeji Divindades gêmeas, infantis, tidas como dois orixás em um. Do ibi(nascer) e eji(dois). Dominam a duplicidade das coisas, como os opostos e os casais homem e mulher, seres opostos que caminham juntos. Oiá e Xangô são os pais dos Ibejis, embora eles estejam também ligados a Oxum, por esta ter relação com a geração das crianças. Os Ibejis simbolizam a pureza infantil, a alegria, a cumplicidade e a amizade entre os seres humanos. Seu dia da semana é o domingo, tendo como elementos a terra e o ar. Podem ser venerados em todas as cores, com exceção do marrom, do roxo e do preto.
	Zambi Zambiapongo	Olórun Olorun Olódùmarè Òlódumaré	Vocábulo em português: Olorum Divindade suprema que representa, para os povos yorùbás, o princípio. Conhecido como o criador do universo, tem em seu nome o significado de Senhor do espaço celeste sagrado. Chamado também de Olodumare, em representatividade ao infinito, ao perfeito, à ordem e aos valores humanos. Senhor da sabedoria e da bondade, tem alguns títulos, como: Senhor da realeza; Elemí, Senhor da vida (emí, significando respiração). Òlódumaré significa “[…] o todo poderoso” (VIALLE, 1996, p. 16) e Olorun representa “Deus” (VIALLE, 1996, p. 17).

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2019, a partir dos dados coletados nas referências: ABIMBOLA, Wande. A concepção iorubá da personalidade humana. Centre National de la Recherche Scientifique: Paris, 1981; BARCELLOS, Mário César. Jamberesu: as cantigas de Angola. Rio de Janeiro: Pallas, 1988; CARNEIRO, Sueli; CURY, Cristiane. O Candomblé. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008b; CARNEIRO, Sueli; CURY, Cristiane. O poder feminino no culto aos Orixás. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). Guerreiras de

Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008a; GIROTO, Ismael. O Universo Mágico-religioso Negro-africano e Afro-brasileiro: Bantu e Nàgó. 1999. 410f.:il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999; LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Bahia a Roma Negra: estratégias comunitárias e educação pluricultural. IN: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Anais eletrônicos. Salvador: BA, set. 2002; MACHADO, Vanda. Pele da Cor da Noite. Salvador: EDUFBA, 2013; MAURÍCIO, George; BARROS, Marcelo (org.). O Candomblé bem explicado (Nações Bantu, Iorubá e Fon)/ Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã. Rio de janeiro: Pallas, 2014; MOREIRA, Aderbal. Natureza, morada dos Orixás. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008; PEIXOTO, Norberto. Os Orixás e os ciclos da vida. Porto Alegre: BesouroBox, 2017; PINTO, Valdina O. Nação Angola. IN: Encontro de Nações de Candomblé – Anais, 2. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA: Programa A cor da Bahia: Fundação Gregório de Mattos: Câmara dos Vereadores, 1997; SÀLÁMÌ, Síkírú (King). Cânticos dos Orixás na África. São Paulo: Oduduwa, 1991; SANTOS, Deoscoredes M. dos; SANTOS, Juana Elbein dos. A cultura nagô no Brasil - Memória e continuidade. Revista USP. São Paulo, n. 18, ago. 1993; SANTOS, Mãe Stella de Azevedo. Meu tempo é agora. Salvador: Assembléia Legislativa do Estado da Bahia, 2010; SILVA, Ornato J. Iniciação de Muzenza nos Cultos Bantos. Rio de Janeiro: Pallas, 1988; VIALLE, Wilton do Lago. Babalorixá Ominarê. Candomblé de Keto ou Alaketo. Rio de Janeiro: Pallas, 1996. NOGUERA, Renato. Mulheres e deusas: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

Nessa perspectiva, o recorte para a diáspora africana que alcançou a região do Cabula é tido como um elo que liga e constrói o contexto desta pesquisa, porque ela remete uma parte da África que alcançou o território brasileiro e revela, ao mesmo tempo, o que desse fluxo permanece vivo nos dias atuais. Os *itan*, com seus personagens inspirados nas divindades africanas, trazem referências simbólicas que me auxiliam na compreensão de como eram configuradas as relações nas sociedades iorubanas e de que maneira aspectos culturais dessa civilização foram reformulados com a própria diáspora ao Brasil, diante da necessidade de resistência por parte dos descendentes dos africanos no país e dos próprios ancestrais que aqui chegaram, inicialmente. Em se tratando das nações apresentadas, Maurício e Barros (2014) consideram que, apesar de alguns orixás e *inquices* terem características em comum, cada nação cultua as divindades de forma diferenciada e que, por isso, não se pode negar suas especificidades e individualidades.

2.6 PODER FEMININO: MULHER IORUBANA E AFRO-BRASILEIRA, CANDOMBLÉ DA BAHIA E CONTOS AFRICANOS

> A historiografia das primeiras *Casa-de-santo* do Brasil mostra que foi a mulher de tradição étnica ioruba que lançou a semente, germinou e pariu a reinvenção da religiosidade africana em continente brasileiro, possibilitando a criação do que hoje se conhece como candomblé (SILVA, M. V., 2010, p. 131).

Considerando a necessidade de explorar aspectos da religiosidade do Candomblé, enquanto referência principal para a construção da filosofia que desenvolve as narrativas afro-brasileiras de tradição oral, trago um recorte histórico em relação ao poder feminino para esse contexto.

Há uma relação profunda que liga valores culturais das iorubanas com as estratégias de sobrevivência das africanas e afro-brasileiras que sofreram a escravização no Brasil e, além disso, há uma ponte que liga essa questão aos costumes praticados no Candomblé. Visualizo esses cenários em alguns contos africanos. Isso revela, de alguma forma, que a tradição não se perdeu no tempo, embora a diáspora africana tenha sinalizado uma série de estratégias dos

colonizadores, visando o extermínio de toda a bagagem cultural presente na história africana.

A discussão sobre o poder feminino traçada nesta pesquisa é, inicialmente, remetida ao cenário da mulher iorubana, pois ela está inserida em uma civilização, onde o poder religioso estava concentrado na figura masculina, buscou alternativas para progredir socialmente, tendo em vista os obstáculos que estavam demarcados socialmente. Em relação a esse contexto, a patrilinearidade determinava que, nos casamentos, os filhos deveriam seguir os mesmos ensinamentos religiosos de seu pai. A mulher, por sua vez, tinha uma certa autonomia em relação ao marido porque deveria seguir a raiz espiritual de seus pais apesar de, também, estar alinhada à figura paterna, mas não era só isso. Vale ressaltar que uma parte dos estudos sobre culturas africanas têm apontado que o poder feminino perpassa por várias civilizações africanas e com isso, trago um recorte das iorubanas como um exemplo desse poder.

As mulheres *yorùbás* eram excelentes negociantes no campo mercantil e isso serviu como catalisador para a ascensão delas nas esferas de poder econômico e inclusive político. A atuação feminina nas feiras iorubanas configurava a possibilidade de as mulheres demonstrarem, de forma prática, a competência delas enquanto negociantes, gerando o acúmulo de bens, independência financeira e, assim, uma certa autonomia feminina. As feiras eram um espaço de investimento econômico, mas revelava um campo de trocas e compartilhamentos simbólicos e de aproximações que geravam diversos laços sociais (BERNARDO, 2005).

Essa capacidade de articulação como empreendedoras fortalece, ainda hoje, as dinâmicas de independência financeira das mulheres iorubanas, o que reforça o poder feminino emanado por elas, comercializando vestuários, tecidos, alimentos, além da atuação como trançadeiras, tendo em vista o trançar que compõe a estética das iorubanas e também de muitas negras que são descendentes de africanos no Brasil, conforme ilustra Marlise Silva (2010):

> […] Esta também é uma atividade do comércio feminino de tradição ioruba, que é aprendida em família e, recriando a memória, reatualiza significados de pertença. Trata-se de uma experiência que, nesta cultura, só se confia a amigos ou parentes (consanguíneos ou espirituais) (SILVA, M. V., 2010, p. 134-135).

Esse aspecto também nos ajuda a ilustrar o imaginário dos contos africanos, por tratar de perfis de mulheres negras africanas das civilizações *yorùbás* e *bantu*. O poder feminino abordado nessa temática demarca uma mulher que é rainha, oriunda de uma realeza. As tranças são agregadas nesse universo enquanto aspecto estético e de demarcação política.

Sobrevivência já era uma palavra de força entre os africanos em África. A formação de sociedades secretas foi uma alternativa utilizada por homens e mulheres africanos(as) para preservação de suas forças com o sagrado, diante da ameaça de destruição de suas crenças por parte de uma máquina colonizadora. A esse respeito, Bernardo (2005) já sinalizou que as Ialodês[6], associação feminina, priorizava assuntos relacionados aos negócios públicos liderados por mulheres, em defesa das comerciantes. A sociedade Gueledé, no que lhe diz respeito, estava mais concentrada nos aspectos simbólicos, como a fertilidade e a fecundidade feminina. Maurício e Barros (2014) acrescentam ainda, como exemplo de sociedade feminina, as Ajés. As mulheres referenciam enquanto elemento simbólico o pássaro, em homenagem a Oxóssi, considerando que as asas "[…] possuem a representação de não terem barreira e nem fronteira e, com sua liberdade no ar, parecem tocar nos dois pólos da existência, o orun e o aiê" (MAURÍCIO; BARROS, 2014, p. 237).

De acordo com Oyèwùmí (2021), o prefixo "*ìyá"* (OYÈWÙMÍ, 2021, p. 169) está relacionado a uma mulher mais velha, possuindo com isso status e incumbências, considerando que "*ode"* (OYÈWÙMÍ, 2021, p. 170) significa assuntos públicos. Contudo, apesar do referido prefixo sugerir uma relação com o feminino, a autora alerta que "[...] *Íyálóde* também pode ser traduzido como "**anafêmea** mais velha encarregada de assuntos públicos [...]" (OYÈWÙMÍ, 2021, p. 169-170, grifo nosso). Nesse sentido, Oyèwùmí (2021) explica que as *Íyálódes* não se concentravam apenas nos assuntos relacionados às mulheres, tendo em vista que antes da Iorubalândia sofrer os ataques da colonização, elas "[...] não eram separadas da linhagem geral e dos interesses sociais [...]" (OYÈWÙMÍ, 2021, p. 173).

Jesus e Sousa Júnior (2011) descrevem o cenário que envolve mulheres negras iorubanas no mercado de trabalho e suas associações com as *Iyalodês*

[6] Ialodês, Iyalodês, *Íyálódes* ou Yalodês. Optei pela última nomenclatura para o título dessa tese.

enquanto referência inclusive ancestral. Encontro esses elementos no contexto afro-brasileiro, de uma maneira muito viva, conforme trecho que segue:

> […] Falando sobre o mercado, antes mesmo dos anos 60, referencial do momento em que algumas mulheres foram reivindicando a sua independência, as sociedades iorubás já conheciam, além de mulheres no mercado de trabalho, sem abrir mão de sua maternidade, a figura da *Iyalodê*, literalmente a "mãe que vai à rua", ou a mãe que está na rua. Ainda hoje, podemos encontrá-las entre os iorubás. Trata-se de uma mulher designada pelas outras mulheres para tomar assento em decisões "fora de casa". A *Iyalodê* fala no Conselho dos Anciãos por todas as mulheres e acredita-se que assim foi "desde o princípio do mundo", quando Oxum foi convidada para acompanhar os orixás caçadores por todos os cantos da terra (JESUS; SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 182-183).

O poder feminino presente na cultura iorubana também está relacionado ao sangue menstrual, enquanto símbolo de fertilidade e nesse contexto, vale frisar que Oxalá, orixá representativo do poder masculino, divindade da paz, utiliza uma pena vermelha na cabeça, o "ekodidé" (SILVA, M., 2010, p. 133), para reverenciar o poder genitor feminino.

Retomando ainda a discussão sobre esse poder feminino, visualizo uma aproximação do contexto das mulheres afro-brasileiras com os enredos trazidos nos contos africanos, por apresentarem narrativas que socializam um corpo específico. Um corpo que tem cor, voz, identidade e um movimento que, mesmo afetado com a escravização, buscou alternativas não só de enfrentamento ao colonizador, como de ressignificação de uma nova vida: sustentando o bolso e os seus. Dessa forma, sinalizo que os arquétipos das orixás femininas podem ser vistos como ponte de representatividade para a manutenção da força, motivação e coragem dessas mulheres, filhas e descendentes da África diaspórica do ontem e do agora.

Vale ressaltar que a costura desse contexto me remete ao entendimento de que a formação das civilizações africanas, antes da chegada dos portugueses – e consequentemente antes da diáspora africana ao Brasil – está ligada, de alguma forma, ao desenvolvimento cultural das demais civilizações africanas que foram construídas ao longo do tempo. Um exemplo disso é que, ainda falando sobre sociedades secretas femininas, as máscaras utilizadas pelas gueledés eram utilizadas no alto da cabeça, não no rosto. Além disso, elas trazem elementos comparativos com as esculturas de Nok, conforme detalhou Alberto Silva (2011).

A configuração das famílias iorubanas era formada por um sistema patriarcal e poligínico, onde as mulheres viviam com seus respectivos filhos e acompanhadas de seus maridos. O contexto afro-brasileiro contemporâneo foi reconstruído com base em laços familiares diversos, sendo que em um deles pode-se verificar uma mulher exercendo o papel matrilinear e matrifocal, salientando o fortalecimento da autonomia feminina que foi iniciada desde o período em que as iorubanas assumiram papéis de liderança, tão importantes nas redes comerciais. A discussão em torno do Candomblé – criado no Brasil por africanos e seus descendentes –, perpassa por essa herança (BERNARDO, 2005).

Dessa maneira, apesar dos registros históricos caracterizarem a cultura iorubana pelo domínio masculino, do ponto de vista da linhagem e das atuações ligadas à ordem e à política, o aspecto matrifocal determina que a figura feminina tem um papel insubstituível nesse cenário, em algumas sociedades africanas, a exemplo "[…] da mulher mais velha da família que toma as decisões e define a dinâmica doméstica" (NOGUERA, 2017, p. 64), além de outras atuações femininas discutidas nesta pesquisa de doutoramento.

As mulheres iorubanas já carregavam um viés político em seus reinos, tendo em vista que, conforme referencia Silveira (2000):

> […] Na organização dos reinos fons e nagô-iorubá, as mulheres desempenharam um papel ativo, eram elas que administravam o palácio real, assumindo os postos de comando mais importantes, além de fiscalizarem o funcionamento do Estado (SILVEIRA, 2000, p. 88).

Nesse sentido, com o processo de escravização colonizadora, esse poder foi ressignificado e uma das formas de resistência é notada na religiosidade de matriz africana. O poder feminino no *axé* alcança aspectos simbólicos, além da liderança comunitária. Nessa perspectiva, o recorte ao poder feminino é relevante, tendo em vista que a diáspora negra ao Brasil trouxe como ensinamentos a alternativa para a Mulher Negra ascender socialmente e isso é notável na sociedade contemporânea, mesmo com os inúmeros obstáculos que são construídos por uma sociedade capitalista, machista e racista.

Em se tratando da diáspora das mulheres africanas ao Brasil, Reis (1986) destacou que, por volta de 1835, o processo de escravização na Bahia revelou um

pequeno número de mulheres e "[…] como consequência, essa população se renovava e se ampliava principalmente através da importação de africanos (REIS, 1986, p. 169). A partir da observação deste aspecto e do número de mulheres negras que (r)existem no Brasil e, mais especificamente na Bahia, é fundamental ressaltar a demarcação feminina nos espaços de poder, considerando o estudo das origens de formação do Candomblé. Os primeiros terreiros fundados foram os de nação *yorùbá*, por volta dos séculos XVIII e XIX, tendo como lideranças mulheres sacerdotisas que, por sua vez, exerceram e influenciaram no embasamento materno que essa religião carrega (BERNARDO, 2005).

As ruas de Salvador do século XIX revelavam um cotidiano composto por um grupo de mulheres negras que viviam duas realidades dentro do sistema de ganho oriundo do comércio urbano. Isto porque as "escravas ganhadeiras" (SOARES, 1996, p. 7) – termo utilizado na época para designar as mulheres negras escravizadas que viviam de ganho, comercializando produtos nas ruas da cidade – deviam responsabilidade de seus ganhos junto aos senhores de engenho, ao passo que, por outro lado, existiam as negras "[…] livres e libertas" (SOARES,1996, p. 57) que também eram ganhadeiras. Pondero que, apesar da diferenciação entre esses dois contextos – tendo em vista que as primeiras eram supervisionadas, enquanto as outras tinham autonomia junto aos custos – as suas vertentes demarcaram um cenário de dor e de luta pela sobrevivência delas próprias e de seus dependentes, demarcando um quadro diretamente relacionado à colonização europeizante.

Trabalhadores, sejam escravizados, sejam libertos, ocupavam o comércio da cidade, como "[…] artesãos, lavadeiras, alfaiates, vendedoras ambulantes, carregadores de água, barbeiros, músicos, artistas, pedreiros, carpinteiros, estivadores e carregadores de cadeira" (REIS, 1986, p. 197-198). Em relação às mulheres que atuavam nas atividades domésticas, desenvolviam atividades como lavar, passar e cozinhar. A participação dessas mulheres nas práticas como ganhadeiras dava visibilidade também, ao atuarem na montagem de uma pequena organização comercial de rua. Nesse processo já se visualizava a dinâmica das feiras e seu cotidiano, oriundo das civilizações iorubanas, conforme foi discutido anteriormente (REIS, 1986).

Soares (1996) ressalta que as ganhadeiras ocupavam o cenário de Salvador do século XIX. De acordo com a mesma autora, dentre os diversos grupos de mulheres negras libertas, o maior quantitativo se concentrava no ramo comercial, com a venda de alimentos como "[…] hortaliças, verduras, peixes, frutas, comida pronta, fazendas e louças […]" (SOARES, 1996, p. 59), ao passo que as mulheres negras que atuavam no serviço doméstico eram minoria. As mulheres africanas que foram escravizadas em terras brasileiras – e consideradas a maioria no ganho – buscaram no comércio um caminho para a sobrevivência, considerando os ensinamentos aprendidos nas vivências em África, a exemplo das mulheres *yorùbás*, citadas anteriormente. Soares (1996) destaca ainda que essa realidade de trabalhar no ramo do comércio de Salvador se aproximou do experienciamento das mulheres negras de civilizações *bantu*, tendo em vista que elas "[…] praticavam igualmente o comércio ambulante em suas terras" (SOARES, 1996, p. 60).

Valorizo e reconheço a diversidade existente nas Mulheres Negras, mas não em relação ao modelo cristalizado que tem sido estereotipado nos currículos escolares que persistem em ridicularizar a história e a cultura afro-brasileira em um lugar perverso, como nas datas comemorativas e/ou quando expõem uma realidade distorcida sobre a escravização. Os retratos do feminino negro, recitados nos contos e *itan* são fruto de uma força germinada em África e que resistiu ao processo de expansão a outros territórios. Um feminino negro que é símbolo de voracidade, resiliência, independência, maleabilidade, sabedoria e tantas outras qualidades que são carregadas pelas divindades africanas. Destaco essas reflexões como resultado da minha leitura em torno do que Landes (2002) apontou como a realidade que envolvia:

> […] em geral, mulheres velhas, na aparência robustas, confiantes em si mesmas, profundamente interessadas no trabalho do momento. Geriam açougues, quitandas, balcões de doces e frutas e as barracas onde se vendiam especiarias, sabão, contas e outras especialidades vindas da costa ocidental da África (LANDES, 2002, p. 54).

Visualizando ainda o cenário das ganhadeiras, Soares (1996) detalha que as mesmas atuavam nas ruas da cidade, carregando gamelas, tabuleiros e/ou cestas na cabeça, de modo que elas transitavam rumo aos pontos estratégicos para a venda de seus produtos, como feiras e mercados. Junto a elas apareciam seus dependentes, o que aparentava uma certa solidão em relação a criação e luta pela

sobrevivência sozinhas. A depender da idade de seus filhos, algumas delas "[…] traziam, como na África, seus filhos atados às costas" (SOARES, 1996, p. 62).

Aprofundando a discussão acerca das estratégias de sobrevivência das mulheres d´África até aqui, vale frisar que mulheres escravizadas no Brasil ocupavam os espaços das cozinhas da casa grande, cuidavam dos filhos dos patrões e vendiam quitutes nas ruas. A diáspora trouxe esses enredos que se agregaram ao papel de mãe dos filhos de santo que é proporcionado pelas mães de santo, Iyalorixás, fundadoras de uma casa de candomblé e ocupando esse cargo de extrema responsabilidade. A liderança feminina no *axé* se mantém presente nesses aspectos, tendo em vista que a líder comunitária e religiosa é, ao mesmo tempo, dona de si e de sua independência econômica (CARNEIRO; CURY, 2008a).

O poder feminino é reverenciado nas comunidades terreiro, seguindo a linha de pensamento que concebe a possibilidade de expansão da vida presente no feminino. Santos e Santos (1993) enfatizam que, em se tratando das comunidades de terreiro nagôs, a força feminina é "[…] capaz não apenas de assegurar a continuidade física, mas de plantar e semear os modos e valores do *egbe* […]" (SANTOS; SANTOS, 1993, p. 47). A representatividade das Iya traz associação com a magnitude das mães, presentes em uma diversidade de orixás femininos que carregam o poder da gestação. Elas são sagradas, poderosas e reverenciadas também do ponto de vista ancestral, seguindo as linhagens familiares, muito presentes nos enredos dos *itan* (SANTOS; SANTOS, 1993).

Landes (2002) socializou o registro de suas observações em torno da Bahia, em Salvador de 1938, com o seu olhar atento às mulheres negras da época, inseridas em um cotidiano que ecoava heranças culturais de cantos, danças africanas e religiosidade, frutos da diáspora, além de outros aspectos relacionados às suas resistências e sobretudo, sobrevivências diante das adversidades impostas pelas opressões da sociedade local. Dessa forma, a autora relatou a ocorrência de iniciativas daquelas mulheres que seguiram o caminho da comercialização de materiais, como alimentos e bebidas para o sustento próprio e também manutenção familiar. Visualizo a representatividade das mulheres negras daquele período que, dentre suas especificidades interseccionais – e que hoje ainda são impactantes do ponto de vista do gênero e das suas relações nos campos sociopolíticos e culturais –

já revelavam, na época, uma força tamanha, envolta por uma desigualdade de oportunidades. A esse respeito, Landes (2002) notou que elas “[...] mostram isso no seu porte, eretas como árvores quando passam pelas ruas principais balançando à cabeça, tabuleiros de doces, as saias engomadas ondulando ao passo decidido e largo” (LANDES, 2002, p. 53).

No Candomblé, o maternar é uma dádiva que ultrapassa as relações de sangue, porque a comunidade, enquanto espaço coletivo, acolhe seus filhos enquanto família. Com isso, aspectos sociopolíticos e culturais compõem esse entendimento, o que pode ser chamado, segundo Marlise Silva (2010, p. 31) de “maternidade extensiva”, considerando que esse “quilombo contemporâneo” (SILVA, M. V., 2010, p. 131) foi fundado inicialmente por mulheres e, assim, a chefia desses espaços são lideradas, em sua maioria, por mulheres.

Em relação a esse contexto, destaco Nicácia da França que foi uma Mãe de Santo, moradora do Cabula e bastante conhecida e respeitada pelos descendentes da África que residiam no Cabula. A sua moradia, distante e discreta da polícia local não causava impedimento às pessoas que a procuravam para atendimento espiritual. Nicácia era deficiente física e a sua atuação enquanto Mulher Negra e líder religiosa deixou grandes ensinamentos no registro histórico e cultural da região, considerando a sua sabedoria ancestral e contribuição enquanto curandeira que atuava também no campo da vidência, sendo presa em 1807 (REIS, 2008).

Acrescento a essa discussão a figura maternal conhecida como Mãe Aninha (1869-1938), Eugênia Anna Santos, a Iyalorixá Obá Biyi. Ela representou um grande papel pela sua liderança religiosa. Responsável pela fundação do Ilê Axé Opô Afonjá, localizado na região cabuleira, Mãe Aninha era descendente de africanos e participou ativamente da luta política contra a intolerância religiosa que, na época, foi enfraquecida com o Decreto Presidencial nº 1202 e que, por sua vez, ela participou do processo de promulgação. Esse acontecimento barrou a proibição ao Candomblé, em 1934 (BRASIL, 2011).

Vale ressaltar que, mesmo após a proibição do tráfico de escravizados em 1850, a manutenção dos laços afetivos estabelecidos entre os africanos e seus descendentes no Brasil passaram por obstáculos, tendo em vista uma série de ações lançadas por uma política de exclusão desses grupos, sendo que uma das

táticas foi a intervenção policial contra as práticas Candomblecistas. A diminuição da escravização resultou na existência de africanos e africano-brasileiros sobrevivendo com a faixa etária próxima e acima dos 50 anos de idade. A sobrevivência de uma boa parte desses grupos envolveu práticas de pequeno porte, no comércio, na lavoura, além de serviços autônomos, de modo que esses últimos, de alguma forma, podem ter contribuído para que os vínculos relacionados ao campo étnico, cultural e religioso fossem mantidos, a exemplo do cultivo nas roças em localidades mais distantes das autoridades, caminho propício para a fundação de terreiros (BACELAR, 2008).

Os casamentos entre os negros ocorreram de forma tardia, iniciados enquanto "[…] acordo de confiança e ajuda mútua para sobrevivência dos indivíduos e do grupo. O apoio, a solidariedade, a troca mútua de atenções suplantavam as diferenças de idade e desigualdades de posse porventura existentes (BACELAR, 2008, p.31). Acredito que estudar esses aspectos são importantes para a compreensão da situação sociopolítica que os negros se encontram atualmente, de modo que as narrativas africanas e afro-brasileiras apontam e valorizam modos de resistência por meio de valores educativos. Além do mais, a valorização dos corpos e das vidas cotidianas dos personagens indicados nessas histórias é também um movimento de contramão ao que tem sido estabelecido pelo racismo e isso inclui fatores como o campo afetivo desses sujeitos.

Esse candomblé alcançou o território do Cabula, graças às africanas e suas descendentes que aqui chegaram – e se instalaram no Cabula e foram obrigadas a sobreviver e ao mesmo tempo, sustentarem seus valores culturais. A esse respeito, o surgimento do Candomblé partiu de lideranças de embasamento matriarcal. Nessa perspectiva, negar a presença e o poder feminino nas aproximações dessa investigação desmereceria a tradição do *axé* e, além disso, descaracterizar a autoria feminina que percorre pela formação da pesquisadora que aqui escreve e respira ensinamentos afro-brasileiros durante toda uma vida (CARNEIRO; CURY, 2008a).

A lista de lideranças religiosas ocupadas por mulheres negras das Comunidades de Terreiro é grande. Em se tratando da região adjacente ao Cabula, considero necessário registrar a representatividade de Maria Stella de Azevedo Santos (1925-2018), conhecida como Mãe Stella de Oxóssi (MÃE STELLA DE

OXÓSSI, 2019). Nascida em Salvador (BA), ela foi bisneta de Maria Konigbagbe, mulher africana de origem egbá. Em 1976, Maria Stella de Oxóssi foi escolhida para ser a quinta Iyalorixá do Ilê Axé Opó Afonjá. Em 1999, alcançou o tombamento do terreiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (HOJE NA HISTÓRIA, 1925 NASCIA MÃE STELLA DE OXÓSSI, 2012).

Mãe Stella foi também uma defensora da igualdade racial e do respeito entre as religiões. Participou como anfitriã da II Conferência Mundial de Tradição dos Orixá e Cultura, ocorrida em Salvador no ano de 1983. Produziu e publicizou vários textos em livros, jornais e revistas. Dentre homenagens e prêmios recebidos, em 1999, ela foi prestigiada com a Medalha de Ordem ao Mérito da Cultura. Em 2017, lançou o aplicativo "Orientações de Mãe Stella" (BRASIL, 2018). Em 2009, a Iyalorixá recebeu da UNEB o título de Doutor Honoris Causa. Mãe Stella de Oxóssi foi a primeira Mãe de Santo a assumir cadeira na Academia Baiana de Letras, ocorrida, em 2013 (MÃE STELLA ASSUME CADEIRA NA ACADEMIA BAIANA DE LETRAS, 2013).

O poder feminino presente no contexto estudado perpassa pela mulher afro-brasileira. Isso pode ser visualizado na leitura do conto africano que envolve uma forte ameaça de invasores no reino de Xangô, de modo que a deusa Oxum, uma de suas *ayas* (VIALLE, 1996), ou seja, esposas, “[…] aquela que vence as guerras sem empunhar armas” (LEITE, 2018, p. 11), com sua doçura e sabedoria da realeza foi quem barrou os invasores sem precisar de armaduras físicas: preparou um banquete com comidas envenenadas para seus convidados.

Quando Xangô retornou da guerra com Iansã e Obá – também suas esposas –, seu palácio estava protegido. Oxum é maleável como a água: ela sabe contornar todo e qualquer obstáculo sem temer. O choro de Oxum emana lágrimas de lamento em proteção aos seus filhos, não é à toa que ela inspira canções como essa:

> A água do mundo
> É um olho triste por calar
> A água do mundo é não lembrar
> A dona do mundo faz
> Do alcance o seu dizer
> Ter água no corpo é merecer
> Molhar é amar após
> Mãe mostra o rio na foz
> No parto eu me curvo a minha mãe
> (REVERÊNCIA, 2009).

As energias masculinas e femininas que pairam na cosmologia dos orixás, enquanto complementaridade entre os gêneros, pode ser apreciada do ponto de vista da fecundidade e esta, por sua vez, está relacionada a todos os orixás. Há uma relação que envolve o ciclo da germinação, como na agricultura: é preciso terra e semente; é preciso força para gerar vida. A cultura iorubana concebe a ideia de que as divindades tidas como mães são reverenciadas principalmente na estação chuvosa, como um pedido para que não falte água ao solo sagrado, porque sem água nada se desenvolve (AFONSO, 1995).

A valorização dada a Mulher Negra nessa tese parte da necessidade de estudo sobre o racismo que atravessa o corpo negro feminino, a partir das narrativas apontadas pelo lugar de fala das participantes. Contudo, não desmereço o papel dos homens na humanidade, a exemplo da existência de grandes lideranças religiosas do Candomblé, representadas por figuras masculinas como: o Babalorixá Air José de Jesus – do Terreiro Pilão de Prata, em Salvador (BA); o Babalorixá Julio Braga – do Terreiro Axeloiá, em Salvador (BA); o Babalorixá Ruy Póvoas – do Terreiro Ilê Axé Ijexá, em Itabuna (BA), dentre tantos outros que desempenham um papel fundamental para a história e a preservação das religiões de matrizes africanas da Bahia. Nesse sentido, é que incluo a presença de personalidades negras masculinas para compor o grupo de participantes das entrevistas direcionadas aos Candomblecistas, juntamente a mulheres negras da mesma religião.

Julio Braga, em “Candomblé da Bahia: a cidade das mulheres e dos homens” discorreu sobre a importância dos homens em papéis de liderança no Candomblé, frente ao cenário de confronto que delineava a permanência e a maioria histórica do matriarcado nesse culto de matriz afro-brasileira. A título de exemplo, o autor cita a trajetória do babalaô Martiniano Eliseu do Bomfim, devido a sua importância que contribuiu para a definição do “[…] processo de instalação e redefinição do Candomblé na Bahia” (BRAGA, 2014, p. 23). O autor sinaliza que ainda há certos embates que atravessam as relações entre os gêneros nos papéis de liderança no Candomblé e traz um alerta, no sentido de se ter cuidado com a centralização da noção da matrilinearidade, enquanto “[…] descendência contada em linha materna” (BRAGA, 2014, p. 24), gerando exclusividade da figura feminina na ocupação desses postos, tendo em vista a contribuição de grandes homens que têm auxiliado,

inclusive, mulheres em cargos de liderança, além também da atuação de *Babalorixás, Ogãs*[7] *e Babá kekerê*[8].

Destaco que uma das versões[9] do conto afro-brasileiro associado a criação do mundo descreve que tanto Oduduá, apontada como divindade feminina, como Obatalá, divindade masculina, tiveram papéis relevantes para o processo de formação do mundo. A narrativa em questão ensina que não se pode haver exclusão e nem mesmo disputa desigual entre os gêneros, tendo em vista a importância dos mesmos para a complementaridade da vida. Optei por aprofundar os meus estudos em torno do corpo negro feminino e suas possibilidades de empoderamento na sociedade racista atual, a partir de referências ancestrais presentes nos contos e itan. Além do mais, considero que o estudo coletivo de narrativas dessa natureza, a respeito de pautas como o poder feminino nos itan – em uma sociedade patriarcal, machista e racista como a brasileira –, valoriza o fato de que "[…] a capacidade de delegar é uma característica mais feminina do que masculina" (NOGUERA, 2017, p. 70), contrariando princípios machistas de que as ocupações dos espaços de poder é um papel exclusivo da figura masculina.

Pondero que os contos africanos auxiliam na compreensão de como filosofia da ancestralidade africana e afro-brasileira tem sido construída. O laço da maternidade é marcante no universo das narrativas africanas e reforça o campo da mãe sagrada, a boa mãe que não desampara seus filhos. Dentro do contexto das águas que compõem a fecundidade, existe a divindade Oxum, mãe das águas doces, aquela que cuida do ventre das mulheres durante toda a gestação. Há também uma Grande Mãe de todas as águas: é Iemanjá, aquela que recebe os recém-nascidos em sua chegada na Terra. Nanã, apesar de ser uma divindade relacionada a terra, habita nos espaços onde se tem água e lama e, por isso, a sua força mitológica paira nos pântanos e lagos. Nanã também é mãe: ela tem o seu

7 Braga (2014, p. 149) caracteriza os ogãs como: "[…] membros efetivos dos candomblés, com direitos, deveres e prerrogativas religiosas". A esse respeito, a saudosa Mãe Stella de Oxóssi, em sua obra "Meu Tempo é Agora", descreve que ogã, do *yorùbá Ọgá* é "[…] considerado carinhosamente como uma espécie de pai espiritual do Filho do Oríṣa que o suspendeu" (SANTOS, 2010, p. 180).

8 Segundo Braga (2014), esse cargo é representado pelo "pai pequeno" (BRAGA, 2014, p. 26), atuando como auxiliar e substituto da liderança religiosa, no caso de eventualidades.

9 Reflexões apresentadas a partir da leitura de uma versão desse conto, encontrado na obra "Mulheres e Deusas: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual", de Renato Noguera (2017).

lado maternal que recebe os filhos quando morrem e, portanto, fazem a passagem para o *aiyê*, mundo espiritual.

Para além do germinal que toca as gestações, a fecundidade também é garantida em heróis africanos que habitam o campo da agricultura e da caça. Por exemplo, Oxóssi: é ele quem sai para caçar bons frutos e traz fartura para o lar da família; Osssaim, por seu lado, cuida das matas, protege as folhas e entende a utilidade de cada uma delas, garantindo a saúde de seus filhos; Ogum, divindade que protege as estradas, auxilia seus filhos e filhas a lutarem bravamente em busca do trabalho e, assim, alcançarem o alimento de cada dia; Exu, dono das porteiras, protege homens e mulheres durante as travessias pelas encruzilhadas da vida, para que nenhum inimigo interfira nos planos relacionados ao trabalho e ao dinheiro. Onde está a fecundidade neles, então? Está por toda a parte porque com a proteção das divindades, a lógica é que tudo pode ser germinado entre os humanos: uma ideia, a comida, a bebida, a própria vida, uma motivação e a persistência, afinal, foi com apenas uma flecha que o caçador e rei Oxóssi atingiu o pássaro que assombrava o reino de *Ketu*.

Além deles, visualizo o caminho paternal de Xangô, orixá da justiça, aquele que protegeu o reino de Oió e garantiu prosperidade. Aquele que, se preciso for, cospe fogo (AFONSO, 1995, p. 43) para proteger o seu reino, graças à ajuda de uma de suas esposas, Iansã, aquela mulher que está sempre pronta para a batalha porque é destemida e forte. Ela abre caminho para o rei Xangô passar durante as guerras porque ela sai para guerrear junto a ele. Ela passa na frente em defesa dos(as) seus(as) protegidos. Ela também encaminha seus filhos da Terra para o plano espiritual e os entrega a Nanã no momento do desencarne.

O contexto dos contos africanos demarca aspectos culturais relacionados a modelos utilizados para definir qualidades tidas como femininas, a exemplo da voracidade, com alternativas de controle da mesma. Por exemplo, o enredo que trata dos mistérios de Ifá aborda o domínio de Exu – orixá masculino – sob o acesso ao oráculo. Oxum, divindade feminina, precisou defender seu espaço para poder ter os mesmos privilégios. Contudo, a diferenciação das qualidades masculinas e femininas presentes nos *itan* trazem ensinamentos em torno do equilíbrio entre ambos, considerando que as potencialidades dos sexos, quando unidas, fortalece a

própria natureza humana. Nesse viés, a mulher não é tida como inferior e tampouco o homem é visto como superior, conforme explicam Carneiro e Cury (2008a):

> É da interação dinâmica e conflituosa de pares contrários que tudo é gerado. Assim, a terra (aiyê) e do além (orum) funcionam segundo essa dinâmica, e o homem e a mulher a expressam: ele como princípio genitor masculino ligado ao orum; ela como a terra, grande ventre reprodutor, princípio genitor feminino, ligado ao aiyê (CARNEIRO; CURY, 2008a, p. 124-125).

No entanto, ainda assim, o poder da mulher é demarcado no campo dos orixás femininos, como pode ser visualizado com as yabás, sendo estas as divindades que possuem a força maternal, sendo, por isso, as grandes mães. A esse respeito, o vocábulo *Àyaba* também é utilizado para representá-las, significando: "[…] Rainha, mulher do rei. Termo honorífico dado às divindades femininas da cultura Yorubá" (SANTOS, 2010, p. 167). A palavra iorubana pode ser escrita também como *Ayabá*, com associação a "[…] rainha (senhora, mulher, etc.)" (VIALLE, 1996, p. 13).

Nesse contexto, vale salientar que Iami vem do "Yorubáiá – mãe; e mi – minha" (AFONSO, 1995, p. 42) e, por isso, está associada ao coletivo de mães ancestrais e tem como representatividade a imagem do peixe e do pássaro que ecoam poder Além disso, divindades filhas estão agregadas nesse processo, conforme sinalizam Maurício e Barros (2014). Estudar, portanto, contos africanos de tradição oral é também reconhecer que ele nasce de uma raiz que pode ser encontrada nos terreiros de candomblé, com a presença das mulheres negras que ocupam o cargo religioso, em um movimento de contramão à sociedade patriarcal existente, atualmente.

A investigação contempla também o cotidiano escolar: reconheço a existência de professores homens no ambiente escolar, mas é inegável a predominância de mulheres licenciadas em Pedagogia – considerando que o recorte é dado às professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I – que ocupam lugares enquanto professoras nas escolas públicas. Além disso, reconheço o quadro social atual que demanda ainda uma desvalorização e um desequilíbrio de oportunidades para mulheres negras nos espaços de poder. Entendo que priorizar o lugar de fala desse público, em um contexto de pesquisa mediada por uma pesquisadora negra e que engloba a participação coletiva de professoras negras é também um ato político.

3 AFRICANIAS E SEUS SABERES EDUCATIVOS

Essa seção apresenta notas reflexivas sobre bases conceituais relacionadas às africanias aprendidas por mim durante o estudo desenvolvido nessa tese. O propósito desse processo é enfatizar o meu olhar em torno dos saberes educativos trazidos por essas fontes teóricas que, por sua vez, me auxiliam a costurar a relação teórica – do ponto de vista do estado arte – e também analítica, considerando o movimento de observar o lócus investigativo, os sujeitos da pesquisa e seguidamente, descrever e analisar a produção dos dados.

Para isso, essa divisão é formada por dois blocos. Inicialmente, trago bases de pensamento africano para sinalizar as minhas aprendizagens em torno dos ensinamentos trazidos por elas e que me auxiliam a pensar sobre o objeto desse estudo. São elas: *axé*, *arkhé*, sankofa, ancestralidade e *ubuntu*. Seguidamente, priorizo a exposição de fontes recorridas por mim para estudar narrativas africanas e afro-brasileiras, essenciais para esse estudo porque serve de base não só para as discussões propostas no corpo desse texto como também nas entrevistas e no grupo focal com os sujeitos da pesquisa.

As discussões em torno do campo das narrativas de tradição oral africana e afro-brasileira, apresentada nessa tese, parte do reconhecimento educativo, histórico e cultural dos contos dessa natureza, trazidos pela ancestralidade e sendo configurados, por isso, como ensinamentos de heranças milenares. Esses textos foram trazidos pela oralidade, sendo mantidos e retroalimentados pela oralidade, tornando-os tesouros preciosos que precisam ser preservados e valorizados. Tendo esse viés é que trago reflexões sobre a importância dessa tradição oral que possibilita a manutenção desses valores e ensinamentos que, por sua vez, ultrapassam espaços religiosos por trazerem aspectos como os educativos. Contudo, ressalto que a base essencial de entendimento desse universo mitológico está nos contadores de histórias de tradição oral e por isso, em se tratando do Brasil, a minha primeira referência são os Candomblecistas, por estarem diretamente incluídos no processo de vivência desses contos, direta e/ou indiretamente.

3.1 BASES DE PENSAMENTO AFRICANO

Nesse bloco de discussão, sinto-me confortável para dialogar também na primeira pessoa do plural, pois trazendo um recorte para os descendentes de africanos no Brasil, podemos dizer que somos afrodiaspóricos. Somos, hoje, uma construção e reconstrução do pensamento pós-colonial, ou seja, os descendentes pós-diáspora África-Brasil. Para entender a África que está presente nos descendentes dela que foram colonizados, a exemplo dos africano-brasileiros, temos que recorrer, sempre, a memória do pensamento pré-colonial. Porque foi lá onde tudo começou, estavam as raízes étnicas e ancestrais antes de serem amargamente e violentamente invadidas nos corpos, nas terras e nos pensamentos do povo negro. Foi lá onde nossos ancestrais se encontraram e construíram as raízes epistemológicas que lutamos para serem trabalhadas e reconhecidas, hoje, em diversos espaços educativos: nas ruas, em nossos seios familiares, nas escolas, nas universidades e no mercado de trabalho. Enfim, nas nossas vidas.

Nessa perspectiva, apresento cinco bases conceituais que contribuem para tecer olhares em torno das africanias que compõem essa investigação: 1 – *axé*, a energia do movimento que também tem me auxiliado no desenvolvimento dessa tese, a partir das orientações de George Maurício e Marcelo Barros (2014) e Renato Noguera (2017); 2 – *arkhé*, ponto crucial no processo de busca dos sujeitos por suas histórias e raízes vivas que possibilitam encontros com as bases familiares, por meio de direcionamento de Narcimária Luz (1992; 2002) e Marco Aurélio Luz (2008); 3 – sankofa, com os ensinamentos de retomada às lições do passado como ponte para a construção de um presente e um futuro melhor, a partir das orientações de Elisa Nascimento (2008a; 2008b); 4 – ancestralidade, enquanto elemento demarcador da importância dos ancestrais no processo de compreensão e construção das narrativas de tradição oral, considerando as abordagens dos autores Wande Abimbola (1981) e Vilson Caetano de Sousa (2011); e 5 – *ubuntu*, base filosófica que demarca uma forma de pensar a territorialidade *bantu*, também essencial para o processo de construção desta pesquisa, tendo como base os autores Renato Noguera (2012) e Mogobe Ramose (1999).

3.1.1 *Axé*: movimento e/m busca da *arkhé*

De acordo com Maurício e Barros (2014), *axé*, para os candomblés *yorùbás*; e *hamba* ou *nguzu* para a nação *bantu*, representa energia e crescimento espiritual, expressado em momentos de positividade pelo povo de santo, até mesmo para agradecer, reverenciar e/ou fazer pedidos às divindades africanas diante de algum acontecimento.

Falar do *axé* é permitir o acesso à biblioteca mais preciosa dessa investigação, estando localizada nas memórias das pessoas que frequentam e vivenciam o candomblé. Portanto, falar do *axé* é entender e respeitar o fato de que um dos caminhos para a aprendizagem da história e cultura afro-brasileira no contexto escolar é estudar a história do candomblé na Bahia. Considerando o meu lugar de pesquisadora, entendo a necessidade de consultar Candomblecistas, enquanto pessoas que possuem um experienciamento desse referido *axé*, seja a partir da compreensão deles em torno dos contos afro-brasileiros e *itan*, seja em relação às noções de *axé* em suas práticas cotidianas nos espaços educativos.

Axé é também a "[…] ideia de "poder realizar", e seu significado aproxima-se das noções de força vital, potência vital e energia (de criação e manutenção da vida). É aquilo que coloca a vida em movimento" (NOGUERA, 2017, p. 66). Partindo desse pressuposto, acredito que o *axé* impulsiona o sujeito pensante a sair do lugar – não só no sentido corporal da palavra 'movimento' e sim contemplando inúmeras outras possibilidades e consequências das escolhas e movimentos traçados pelos sujeitos ao longo da vida.

Nesse sentido, o desejo de movimentar a própria vida pode se fazer presente no caminhar dos sujeitos participantes desta pesquisa, sobretudo, quando se fala do racismo na escola a partir do lugar de fala de mulheres negras. Racismo que tem sido o ponto de tensão apresentado por mim para movimentar a minha busca incessante neste doutoramento. Além disso, essa noção rege o meu entendimento de olhar as mulheres negras como protagonistas de suas próprias histórias, porque, para além de conhecer narrativas afro-brasileiras, considero imprescindível que cada humano (re)conheça a sua própria história. E é justamente o movimento de querer buscar, conhecer, questionar, contar, escrever e reescrever os descontentamentos

relacionados ao racismo, por exemplo, que pode contribuir para o processo de empoderamento dessas mulheres diante da pauta antirracista.

O movimento fornecido pelo *axé* é o que tem me possibilitado a trançar todas as reflexões contadas neste doutoramento e de, inclusive, permitir diversos movimentos: pesquisando, lendo, questionando-me, planejando os percursos metodológicos, projetando ideias para as oficinas que demandam energia propícia para o desenvolvimento de atividades artes educativas por meio do teatro, da dança, do desenho, do conto, do recontro, em respeito às diversas linguagens que o movimento pode estimular nos sujeitos participantes deste trabalho investigativo.

Esse mesmo movimento conspira ao meu favor enquanto pesquisadora. Isso porque, conforme foi discutido no contexto histórico dessa investigação, o estudo das civilizações africanas *bantu* e yorùbás não representa necessariamente o universo presente nas nações de Candomblé *bantu* e yorùbá, porque o movimento de (re)construção das culturas africanas no Brasil ocorreu em forma de encontros múltiplos e diversos das africanias que aqui chegaram e se entrelaçaram.

A esse respeito, Passos (2019) discorre sobre o encontro e aproximações culturais de várias nações de candomblés que atravessaram a formação dos candomblés da Bahia. A título de exemplo, o autor ressalta a trajetória da líder religiosa do Unzó Tumbenci – a Iyalorixá Zulmira de Zumbá que, por sua vez, carrega em sua história a herança do congo-angola, do jeje e também do *ketu*. Passos (2019) orienta que, apesar das especificidades que existem em cada nação, muitos ensinamentos se encontram em algum momento, de maneira que “[…] o mais importante era preservar os legados ancestrais tendo, sim, “cada qual em seu cada qual”, mas, ao mesmo tempo, junto e misturado” (PASSOS, 2019, p. 83).

Portanto, não ouso me arriscar a consultar unicamente Candomblecistas das nações *bantu* e yorùbá como forma de análise para esse trabalho. Insisto em dizer que busco diversos movimentos para alcançar o que acredito que seja *arkhé,* porque ela me auxilia a construir a defesa de que o estudo coletivo sobre contos afro-brasileiros e *itan* pode contribuir para o processo de enfrentamento de professoras negras diante do racismo na escola.

A concepção de *arkhé* (LUZ, 1992) utilizada nesta pesquisa, permeia pelo entendimento de que tudo parte de um princípio, de um ponto, de um caminho. É nessa vereda que a *arkhé* está inserida, considerando que essa investigação está centralizada em narrativas africanas e afro-brasileiras que trazem ensinamentos sobre o futuro, o presente e o passado; e tecem também interligações entre seres dessas temporalidades diferenciadas, em um movimento cíclico e constante de formações e reconstruções.

A esse respeito, penso que os enfrentamentos de mulheres negras diante do racismo na escola, em suas diversas formas de enfrentar essa problemática, partindo de olhares e decisões pautadas nas vivências individuais delas, pode ser analisado a partir de cada caminho traçado e almejado por elas. A minha busca pela compreensão dos enfrentamentos das professoras negras, parte do meu entendimento de *arkhé* e como esse conceito iorubano pode estar presente no processo de estudo coletivo das narrativas afro-brasileiras, durante o grupo focal e nas oficinas artísticas.

Partindo do pressuposto de que *arkhé* (LUZ, 1992) está relacionada a caminhos diversos de uma única vertente ancestral, nesse contexto, falando de ancestralidade afro-brasileira, entendo que há uma força de movimento superior, um *axé* (NOGUERA, 2017) que emana sentido ao processo de compartilhamento das heranças dos ancestrais africanos que vieram ao Brasil. Desse modo, cabe aos descendentes de africanos se reconhecerem e, com isso, descobrirem suas próprias *arkhés*.

Não restrinjo aqui essas ponderações à questão da identidade. Refiro-me a uma ligação que vai além de uma árvore genealógica: é saber quem sou eu, de onde eu vim, quem são os meus ancestrais e de onde eles vieram. É acreditar que não ingressei na universidade sozinha e que não construí uma educação doméstica sozinha. O dinamismo, a interação, a força que interliga caminhos, escolhas e destinos na vida dos descendentes, a partir do que os ancestres já construíram, eu caracterizo como o meu entendimento em torno de *arkhé* (LUZ, 2008).

Reflito sobre a importância da continuidade da existência do corpo e do pensamento afro-brasileiro. Resistir é palavra de ordem, diante de uma sociedade racista, que tenta, de diversas formas, cortar o elo que interliga diversos sujeitos à

história e cultura afro-brasileira. Os processos civilizatórios ocorridos no nosso país já revelaram que a formação da população brasileira não partiu unicamente da cultura europeizante. Contudo, o racismo institucional tem persistido em violentar as culturas mais invisibilizadas, inclusive as do povo negro.

Considerando os contos africanos e *itan* como o elo ancestral escolhido, nessa investigação, para arquitetar propostas pedagógicas de combate ao racismo, compreendo que é uma das inúmeras formas de buscar a minha *arkhé* e ao mesmo tempo, de convidar professoras negras a pensarem sobre as suas ligações ancestrais! É preciso reconhecer a valorização e o fortalecimento da *arkhé* enquanto "[...] desenvolvimento e expansão do axé no Brasil" (LUZ, 2008, p. 92).

Nessa perspectiva, pressuponho que o elo ancestral presente na *arkhé* permite um olhar crítico sobre o ontem e o agora, de maneira a tecer estratégias de fortalecimento das futuras gerações. A *arkhé*, força motora ancestral, permite um sequenciamento e preservação do processo de construção presente na tradição africana e, nesse recorte, encontra terreno propício para se conhecer e se difundir as narrativas africanas e, juntamente a elas, os ensinamentos e valores que o público ouvinte leva consigo, para as suas vidas (LUZ, 2002).

Assim, acredito que o entendimento e a vivência da *arkhé* pelos sujeitos perpassa pelo autoconhecimento. E esse processo de se autoconhecer é o que permite a negação dos padrões culturais que tem sido impostos pela sociedade brasileira. O movimento antirracista combate também o modelo único de corpo, de estética e de cultura brasileira moldada na imagem europeizante, ao contrário do que o currículo proposto pelo sistema educacional brasileiro tem priorizado. Logo, a busca da própria *arkhé* pelas mulheres negras, a partir do movimento energético do *axé* e considerando a proposta do estudo coletivo de contos afro-brasileiros, pode gerar uma escolha favorável para mim, rumo ao caminho dialógico com elas, em direção a relatos das narrativas autobiográficas sobre o racismo sofrido por mulheres negras.

Compreendo que esse movimento é necessário para a pesquisa, tendo em vista que as narrativas trazidas partem de uma *arkhé* que pode ser ressignificada por corpos e vidas negras da contemporaneidade e, com o auxílio do *axé*, o movimento de propor a escuta e a observação do lugar de fala dessas mulheres

podem possibilitar, ainda mais, o diálogo acerca dos inúmeros enfrentamentos – ou não enfrentamentos –desse público diante das tensões ocasionadas pelo racismo.

3.1.2 Sankofa na ancestralidade afro-brasileira: conheci ontem, ressignifico hoje e construirei amanhã

> Os ancestrais, coletivamente chamados de òkú-òrun, conforme a crença dos iorubás, também estão no òrun. Entre os iorubás, todo adulto que morre [e tem merecimento], vem a ser um ancestral (ABIMBOLA, 1981, p. 3).

O vocábulo sankofa está relacionado aos povos akan e simboliza o resgate e o reconhecimento de bases referenciais africanas (NASCIMENTO, 2008b). Valorizar a ancestralidade africana e afro-brasileira envolve o entendimento de que existe uma base já formada e que, por isso, é preciso buscá-la, de modo a preservar as sabedorias trazidas pela tradição oral, sendo estas construídas pelos antepassados.

Nesse caminhar, me direciono para o ensinamento do sankofa, um dos ideogramas africanos do andikra e que expressa: *"se wo were fi na wo sankofa a yenkyi"*, ou seja, "nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás" (NASCIMENTO, 2008a, [orelha]). Ele retrata simbolicamente que o aprendizado de aspectos do passado ajuda na compreensão de uma construção futura. Reflito que olhar para trás é, sobretudo, uma tentativa de aprender com os ensinamentos deixados pelos mais velhos para que eu possa seguir, caminhar com mais leveza e sabedoria. É nesse trilhar que peço, sempre, licença aos meus ancestrais. Por entender que investigar sobre o passado mexe com muitas energias, vidas e dores. Avistar o passado envolve muitas memórias e encantos, alegrias e crescimentos. É poder falar de quem lutou antes de mim, lutou pelos meus, pelos nossos; de quem construiu um terreno propício para que eu e meus demais pares pudéssemos caminhar.

Por conceber que as narrativas africanas e afro-brasileiras de tradição oral foram trazidas e ensinadas pelos mais velhos, ancestrais africanos que alcançaram terras brasileiras devido a diáspora negra no país, considero fundamental reafirmar a importância da discussão acerca da ancestralidade. Isso porque a partir das bases já construídas pelos mais velhos e por aqueles(as) que beberam dessa fonte é que

proponho debater sobre o racismo em espaços escolares. A ressignificação das lições e ensinamentos trazidos nessas histórias está relacionada às vivências dos(as) leitores e/ou ouvintes dos textos no aqui e agora, mas é a ancestralidade que tem permitido, a meu ver, a existência dos descendentes de africanos no Brasil, ou melhor dizendo, africano-brasileiros, servindo de lição, inclusive, no processo de busca pela (re)existência.

A visão de mundo dos iorubanos pode ser compreendida com base em dois sentidos de existência: o céu (*òrun*) e a Terra (*ayé*). O *òrun* ou *ìsálórun* é a morada de *Òlórun* e dos *Òrìsà*. A criação humana e a consequente modelagem do corpo humano perpassam pela divindade da criação, chamada de *Òrìsànlá*. Em se tratando da personalidade humana, o pensamento iorubano é compreendido a partir de dois aspectos formativos do humano: o físico e o espiritual. Desse modo, há o entendimento de que, por exemplo, o coração *(okàn)* ou *okan* (MESTRE DIDI, 1950, p. 12), ao mesmo tempo que é um aspecto físico do/a homem/mulher ultrapassa o viés espiritual, tendo em vista que o mesmo é considerado imortal do ponto de vista da personalidade humana e, dessa forma, quando o sujeito *yorùbá* morre, a sua èmí (*alma*) "[…] não morre, mas vai para o òrun com um novo corpo, e toma seu lugar entre os ancestrais" (ABIMBOLA, 1981, p. 7). Acredito que essas orientações serão relevantes no processo de estudo dos contos africanos, por tocar em aspectos como ancestralidade e os caminhos que separam o terreno da vida eterna.

Por outro lado, em complementação a ideia apresentada, aponto o ensinamento trazido no *itan* A Mudança e o Coração, de Póvoas (2015, p. 29), quando ele narra a história que se concentra em uma orientação dada por Xangô ao Conselho dos Mais Velhos de uma aldeia. Eles procuravam uma solução para sanar o sofrimento que rondava a comunidade deles. Xangô orientou que fosse feita uma mudança imediata naquele local e com isso, as pessoas mudaram os aspectos físicos do lugar. Sem resultado, eles retornaram ao Orixá da justiça que, prontamente, lançou um novo alerta para eles: "A verdadeira mudança tem que acontecer, primeiro, dentro de cada um!" (PÓVOAS, 2015, p. 30). Pondero que esse *itan* traz como lição a importância dos ancestrais na vida dos humanos, considerando suas sabedorias, orientações e proteção e, nesse caso, o próprio orixá Xangô, juntamente ao Conselho dos Mais Velhos, interveio na problemática em

questão, dando auxílio e mediação aos sujeitos envolvidos, o que amplia o meu entendimento em torno do conceito de ancestralidade.

Entretanto, creio na existência de diferentes tipos de ancestralidades, dentro do próprio universo ancestral afro-brasileiro. Isto porque, quando entendo as divindades africanas enquanto referência de ancestralidade, não é possível compará-las a espíritos, ou seja, seres humanos que morreram e seguiram para a morada junto aos antepassados, com base na brilhante descrição apresentada por Abimbola (1981). Reflito que as ideias se complementam, quando os orixás são tidos como referências de ancestrais que são deuses. Seres humanos, ao contrário, depois que morrem são ancestrais também, mas não se transformam em divindades, conforme alerta Sousa Júnior (2011) e é nesse trilho que sigo nesta pesquisa.

Nascimento (2008b) me ensina que o movimento de olhar para trás, a convite do que propõe o simbolismo do sankofa, pode conduzir os sujeitos ao processo de recuperar, de reocupar aspectos do passado. Nesse sentido, reflito o meu movimento de questionar, de pesquisar sobre situações que já ocorreram na história e que, portanto, torna-se preciso conhecer os avanços conquistados pelos ancestrais africano-brasileiros. Isso inclui a atenção para valores que precisam ser resgatados e reconstruídos no presente e no devir. Isso me faz lembrar dos ensinamentos trazidos pelos mais velhos a partir da força da oralidade. Essa voz que emana lições e ensinamentos impregnados em histórias afrodiaspóricas revelam aprendizados e experiências que os sábios vivenciaram não só em África, como também na imersão de uma construção cultural afro-brasileira.

A construção da ancestralidade, no Brasil, pode ser compreendida a partir da chegada dos africanos em terras brasileiras, com a diáspora negra. Ao contrário do tratamento dado pelos colonizadores, ao verem os corpos negros unicamente como peças de exploração e escravização, a vinda dos ancestres d´África representou a chegada de pessoas da realeza, sacerdotes, artistas, seres humanos com suas famílias que foram afastadas e violentadas. Com todo esse sofrimento, vieram também seus ensinamentos, sabedorias, valores e religiosidade que hoje compõem toda a estrutura da ancestralidade afro-brasileira (SOUSA JÚNIOR, 2011).

Além disso, comungo com as sinalizações de Sousa Júnior (2011), ao enfatizar que a ancestralidade, para além de uma concepção, está relacionada a origem de um povo, o que tem proximidade com a compreensão de *arkhé*, considerando que, conforme esse autor:

> Ela remete ao início de um determinado grupo, não a qualquer início, mas aos primórdios, instante de fundamento, tempo mítico imemorial, perdido no tempo cronológico, revivido no rito que cria todos os tempos, nos conduzindo a fazer uma experiência de um momento tão humano que só poderia ser divino. Desta maneira, gosto muito da ideia de que os ancestrais são princípios universais (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 46).

Nessa perspectiva, reafirmo que a discussão sobre a ancestralidade afro-brasileira está situada no contexto histórico que foi apresentado na seção anterior, tendo como referência o alcance do universo dos contos africanos e *itan*. As ponderações em torno da ancestralidade me auxiliam no processo de entendimento dos enredos das narrativas dessa natureza e com isso, as contribuições dos autores apresentados dialogam entre si e fortalecem os princípios ancestrais presentes nesta tese.

Concordo com as sinalizações de Nascimento (2008b), ao argumentar que, apesar da importância do sankofa diante das lições passadas, não é recomendado olhar para a África de forma a reduzi-la "[…] como uma volta ao passado, mas como fundamento para a construção de uma identidade própria, viva, tanto no presente como na perspectiva de um futuro melhor para os filhos e descendentes desse sofrido continente" (NASCIMENTO, 2008b, p. 29). Dessa forma, é que consigo alcançar as discussões acerca do racismo, no Brasil, com a necessidade constante de observar como os seus impactos têm afetado às vidas negras de hoje e, provavelmente, as de amanhã.

Desse modo, trago ponderações a partir da sankofa por acreditar que as professoras negras, enquanto descendentes afrodiaspóricas, podem ressignificar as discussões sobre o olhar delas em torno do racismo, a partir do estudo coletivo de contos afro-brasileiros. Visualizo uma oportunidade para mim, enquanto pesquisadora negra, de poder observar encontros de memórias de vidas negras do passado e do presente, acompanhados de reinterpretações de lições ancestrais apanhadas por essas mulheres, em um movimento dialógico para falar de dores,

obstáculos e toda uma estrutura repleta de marcas relacionadas ao racismo em espaços escolares, no cenário contemporâneo.

Vale ressaltar a importância das mulheres no processo de continuidade geradora da própria ancestralidade: avós, mães, mulheres que cuidam, que zelam e que geram novas vidas, o que é bastante valorizado no Candomblé, com o respeito à maternidade e aos mais velhos. A ancestralidade é viva nos negros de maior idade, tidos como sábios que possuem referência de ensinamentos e valores para as novas gerações e as atuais. A ancestralidade permeia também pela morte, tida como a continuidade da vida dos antepassados (SOUSA JÚNIOR, 2011).

Nessa perspectiva, sankofa me possibilita relembrar aquilo que a sociedade racista tem insistido em estereotipar e/ou apagar da história: de que mulheres negras também tem referências do ontem e o do agora para continuarem seguindo em busca de mais espaços na sociedade, seja na escola, seja após a saída dela. A necessidade de observar como o racismo tem se revelado nas vidas das professoras negras – e do professor negro –, participantes desta pesquisa, perpassa pelo interesse de verificar como o racismo atravessa os muros da escola, afetando essas(es) sujeitas(os) e, ao mesmo tempo, de que maneira esse mesmo racismo persegue os corpos negros em inúmeros outros espaços sociais. O relato das experiências passadas, trazidas pelas(os) participantes, representou para mim um ponto chave para o alcance da ponte analítica acerca dessas narrativas de vida delas(es), tendo como base as lições trazidas pelo sankofa.

3.1.3 Ubuntu

Ubuntu nasce de uma base da filosofia africana, de origem *bantu* e vem de uma formação entre o prefixo *ubu* – ligado a ideia de movimento e mudança – e a raiz *ntu*, vocábulos diferentes, mas que se complementam no sentido holístico de indivisibilidade dentro da perspectiva humana, de modo que "[…] *ubu-ntu* é uma categoria ontológica e epistemológica no pensamento africano do povo de língua banta" (RAMOSE, 1999, p. 2).

Ubuntu, vocábulo *bantu* que significa aquilo que "[…] é comum a todas as pessoas […]" (NOGUERA, 2012, p. 148), sendo ubu os aspectos que rodeiam a

humanidade e *ntu*, a possibilidade de entender que a existência parte de uma essencialidade, sendo um aspecto importante, por estar sempre em processo contínuo de transformação.

Ubuntu tem regido comunidades bantufonas, a partir da valorização dada ao trabalho coletivo em favorecimento de si e dos outros: fator em comum aos pertencentes de uma mesma coletividade (NOGUERA, 2012). Estou de acordo com essa perspectiva, considerando a existência de descendentes de africanos no Brasil que podem aprender com o *ubuntu*, com base nas noções afrodiaspóricas inseridas no contexto brasileiro, sob a ótica da região cabuleira.

Ramose (1999) explica que o viés filosófico *bantu* traça o caminho da fluidez, do reomodo: originado do grego *rheo* que remete o fluir. Há uma perspectiva de linguagem nessa base filosófica, com a valorização da essencialidade do ser. A propósito, o *ubuntu* possui três aspectos que estão interligados, compostos estruturalmente sob o viés onto-triádico: os vivos – alcançam a vivência do presente, sendo o *umuntu*; os ancestrais – também referidos como mortos viventes – e os seres do futuro, ou seja, os descendentes. A ancestralidade é valorizada na base filosófica do *ubuntu*, tendo em vista que são eles que protegem os vivos, espiritualmente falando. A esse respeito, eles são vistos como imortais, até mesmo porque “[...] *Umuntu* não pode atingir *ubuntu* sem a intervenção dos morto-viventes” (RAMOSE, 1999, p. 11).

A afrodiáspora não impediu aos *bantu* a preservação e valorização do sentido do passado, do presente e do futuro inseridos na ética *bantu*. Uma vez que todos os sujeitos dessas temporalidades fazem parte da condição de existência. Os ancestrais, embora estejam localizados no tempo atrás, permanecem vivos e, de alguma forma, interligados com seus descendentes do agora: os do presente.

A esse respeito, acredito que a humanidade de hoje precisa considerar e respeitar sempre os que virão atrás dos sujeitos que vivem o presente, ou seja, aqueles que ainda não nasceram. Essa lógica rega a existência do *ubuntu* do ponto de vista interacional porque um sujeito não caminha sozinho e necessita dos ensinamentos trazidos pelos mais velhos, os mais experientes e, consequentemente, os mais novos precisam de mais alguém para receber e compartilhar esses valores.

Peço licença aos mais velhos e às divindades africanas do Candomblé, porque tudo que foi desenvolvido nesse processo de construção identitária, em mim, enquanto Mulher Negra de *axé*, foi concebido com a devida permissão da minha família ancestral. Portanto, não é possível caminhar para trás: isso aniquilaria a minha *arkhé* e tudo o que já foi construído pelos seus representantes. Essa ponderação é uma alternativa afroperspectiva no sentido de estimular as professoras participantes da pesquisa a praticarem o sentido do sankofa em suas vidas, especialmente, quando dialogarem com a questão da história e cultura afro-brasileira no contexto educativo, seja na escola, seja em outros espaços, até porque a ação de olhar para o passado visando a melhoria do futuro é também uma pretensão *ubuntu*.

Valorizo a inclusão do *ubuntu* enquanto parte das discussões abordadas neste trabalho, considerando a valorização dada às questões afroperspectivistas que, nesse sentido, envolvem "[…] estratégias, sistemas e modos de pensar e viver matrizes africanas" (NOGUERA, 2012, p. 174). Tendo em vista o aprofundamento dado às narrativas africanas que, por sua vez, possuem um sentido ligado ao pensamento africano, é compreensível priorizar os percursos delineados pelo *ubuntu*: uma forma de vivência junto a outros sujeitos, de forma coletiva e comunitária, em um movimento de contramão ao racismo. *Ubuntu* é antirracista.

E por falar em partilha, me recordo do ensinamento transmitido no conto "Como a sabedoria se espalhou pelo mundo", da autora Magdalene Sacranie (2010). Esse conto afro-brasileiro, enraizado na região de Gana, me traz reflexões em torno da pertinência do *ubuntu* para o contexto das narrativas africanas. Contudo, antes de tecer pontes com a filosofia *ubuntu*, explicarei o que aprendi com o questionamento: como a sabedoria se espalhou pelo mundo? A lição trazida nesse conto é resumida por meio do seguinte ditado haucá: "Deus distribui seus dons entre todos os homens. Se coubesse aos homens distribuí-los, muitos ficariam sem nenhum" (SACRANIE, 2010, p. 11).

Voltando a discussão sobre *ubuntu*, pondero que ele reconhece a necessidade das construções individuais, até porque somos sujeitos únicos no universo. Todavia, *ubuntu* valoriza e propaga a ideia de que a realização humana depende do experienciamento com outros sujeitos e daí nasce o compartilhamento,

a partilha com os demais. A esse respeito, estou de acordo com Noguera (2012) quando o mesmo detalha o provérbio queniano que diz: "*Kiunuhu gitruagwo* (a avareza não alimenta)" (NOGUERA, 2012, p. 149). Sem avareza, pode haver a partilha e, assim, consequentemente, podemos valorizar a distribuição da sabedoria entre os homens. O humano que aprende a partilha estaria, nesse ponto de vista, exercendo os ensinamentos divinos. Isso é *ubuntu* e faz parte de valores africanos que podem fazer sentido para a vida.

Persisto e concentro nas minhas reflexões a proposta semeada pelo *ubuntu*: se o racismo não me faz feliz, preciso enxergar a presença desse mesmo obstáculo nos caminhos dos meus pares e, na medida do possível, busco alternativas de sobrevivência e de resistência. *Ubuntu* caminha para uma filosofia de vida que orienta a forma de vivência entre os sujeitos, de uma forma colaborativa e interligada com a humanidade de forma holística, considerando os seres do passado, do presente e do futuro.

3.2 NARRATIVAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: TESOUROS E HERANÇAS MILENARES DE APRENDIZADO ANCESTRAL

Nessa subseção é apresentada uma base de estudo em torno da natureza e dos aspectos que definem as narrativas afro-brasileiras tratadas nesta pesquisa. Dessa forma, vale ressaltar que os contos africanos e *itan* abordados neste trabalho dizem respeito aos ensinamentos que foram trazidos pelos africanos na diáspora negra ao Brasil, por meio da tradição oral. Juntamente a essa oralidade, as histórias vieram carregadas de *axé* e de valorização do ancestral africano, enquanto continuidade de uma sucessão histórica demarcada por lutas e laços familiares.

Desse modo, noto que a tradição oral africana que alcançou o Brasil tem gerado – devido ao entrelaçamento vivencial com o contexto afro-brasileiro – uma construção e um fortalecimento das discussões que estão presentes na religião do Candomblé. Devido a esse fator, é importante valorizar que a religião de matriz africana apresentada é uma fonte essencial, não só para a contextualização da natureza das histórias e dos personagens presentes nela, como também enquanto parte da história e cultura afro-baiana que tem sido discutida ao longo da pesquisa.

Com esse intuito, sigo as concepções de tradição oral com base nos seguintes autores: Hampaté Bâ (2010), Deoscoredes dos Santos e Juana dos Santos (1993) e Vanda Machado (2013).

Considerando que a tradição oral é base propulsora para a difusão das narrativas indicadas, defendo a necessidade de ilustrar o perfil do contador de histórias que tomo como base para orientação e ensinamentos pedagógicos dos contos africanos em questão. As histórias partem de um corpo e de lugares que emanam assuntos que podem ser contextualizados e praticados pedagogicamente na perspectiva afro-baiana, por meio do(a) contador(a) de histórias africanas.

O trabalho aprofunda histórias *bantu* e *yorùbás* e, dessa forma, sigo as concepções de *Kipovi* e *Akpalô*, respectivamente, por considerar que esses conceitos tratam de narradores que tem como base o universo das civilizações explanadas e, com isso, sigo as contribuições de Janice Nicolin (2015) e Narcimária Luz (2013). Além disso, as contribuições de Julio Braga (1980) são fundamentais para demarcar a raiz ancestral que liga o contador de histórias afro-brasileira com a tradição oral africana que referencia as bases de ensinamentos do Candomblé.

Seguidamente, é importante demarcar a natureza dos contos afro-brasileiros e *itan* trazidos na investigação, considerando que as narrativas trabalhadas estão centralizadas em uma natureza específica, localizada na África e reconfigurada seguindo as transformações socioculturais e históricas ocorridas no Brasil no período pós-diaspórico. Com esse viés, trago as contribuições dos autores: Narcimária Luz (2002), Magdalene Sacranie (2010) e Ruy Póvoas (2015), para tratar sobre os contos afro-brasileiros e *itan*.

3.2.1 Tradição oral

A tradição oral faz parte do contexto africano, do ponto de vista da transmissão de aspectos relacionados à história e à cultura desses povos. Conhecimentos são compartilhados “[…] de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários […]” (BÂ, 2010, p. 167). Nessa perspectiva,

pondero que a oralidade carrega em si um ritual que é valorizado no cotidiano do africano, de tamanha forma que alcançou uma boa parte do território brasileiro, por meio da diáspora negra composta por uma variedade de civilizações que aqui chegaram.

A visibilidade da palavra é um aspecto marcante nas culturas afro-brasileiras. A palavra é essencial por transmitir uma mensagem para o alcance de uma ou mais pessoas. A comunicação da palavra, quando ecoada, transmite sons de onde ela sai até onde ela chega. A esse respeito, Santos e Santos (1993) demarcam que o processo comunicativo que é permitido pela palavra e os seus sons não acontece apenas do ponto de vista consciente e racional. Isso porque o vocábulo "[…] carrega a experiência, o hábito, a história pessoal, os gestos, a respiração, dos mais antigos aos mais novos, de geração a geração […] (SANTOS; SANTOS, 1993, p. 44). Visualizo nesse sentido a relevância de exercer a prática da escuta para com professoras negras, tendo como ponte comunicativa a diversidade de temáticas trazidas pelos contos afro-brasileiros, como possibilidade de impulsioná-las a socializarem as experienciações delas diante do racismo vivenciado e/ou presenciado dentro e fora dos espaços escolares.

Machado (2013) argumenta que antes da oralidade é preciso escutar silêncio, sendo este a tradução dos sentidos que são emanados naquilo que pode ser escrito posteriormente. Isto me faz lembrar do *itan* A Casa de Ariuô, contado por Póvoas (2015, p. 11) e que traz como lição a importância do saber conversar, considerando que o diálogo saudável é aquele que envolve não só a boca como também os ouvidos. Uma das inúmeras possibilidades de respeitar o silêncio é amplificar a voz das(os) sujeitas(os) que participam da escuta dos contos narrados. Questiono-me se essa porta é a mais adequada para dar mais visibilidade às(aos) sujeitas(os) que têm sido invisibilizados pelos padrões colonizadores e racistas.

Ao mesmo tempo que essa tradição oral africana trouxe um valor ancestral para o Brasil, a relação do africano para com a palavra é de responsabilidade, cuidado e respeito. Isto porque o valor de um sujeito pode ser analisado com base em sua palavra, não só do ponto de vista de um comprometimento e, consequentemente, do cumprimento dela, como também de que forma o sujeito emana os saberes por meio da palavra, tendo ela uma força que pode ser positiva

ou negativa, a depender das intenções de quem toma posse da oralidade (BÂ, 2010).

Por outro lado, para além da referência africana tratada como base para compreensão da tradição oral que está inserida nas narrativas indicadas nesta pesquisa, há também a necessidade de atualizar essas fontes em prol da contemporaneidade. Já que o desafio perpassa em driblar as histórias distorcidas sobre o povo negro, como também de permitir a difusão de histórias que não têm sido contadas e que precisam ser acolhidas com base nos experienciamentos do presente. Nessa esfera, é preciso saltar da África para o Brasil e conhecer a realidade histórica e presente dos sujeitos envolvidos no processo de aproximação dos contos abordados em questão (MACHADO, 2013).

Além disso, tanto a palavra dita como a palavra escrita carregam consigo um testemunho humano e, com isso, devem possuir validade e veracidade. Vale salientar que o conhecimento, inicialmente, parte do pensamento quepode ser expressado no papel, de maneira que antes “[…] de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra” (BÂ, 2010, p. 168).

Palavra presente na leitura individual, palavra narrada, palavra ouvida, palavra registrada, palavra manuscrita, palavra digitada. Independente da forma como os vocábulos podem alcançar as pessoas na pós-diáspora, considero que, para além da transmissão oral, existe o elemento que é encaminhado pela própria oralidade: a palavra. O leitor recebe essa palavra e dialoga com ela e com os fundamentos do mundo trazidos por ela. Em se tratando das histórias afro-brasileiras, elementos base deste estudo, visualizo que o enredo das histórias, o local, os personagens e a situação-problema são traduzidos pela palavra.

A esse respeito, quando me debruço sobre a proposta de estudar histórias afro-brasileiras que carregam a importância da transmissão oral, estabeleço uma parceria com a oralidade e seus potenciais transformadores enviados pela palavra. A base de representação das africanias estudadas na pesquisa é alcançada nas narrativas em questão, de modo a tecer pontes dialógicas com professoras negras para falar sobre o racismo nos contextos escolares e as consequências dele para suas vidas.

Reflito que os contos africanos e *itan* pesquisados neste trabalho podem ter uma fonte inicial preservada, de maneira que o foco de busca desta pesquisa vem da tradição oral presente nos terreiros de Candomblé, sendo preservada pelas Iyalorixás e Babalorixás. Como conceber e preservar os delineamentos presentes nos enredos das histórias que são contadas oralmente por pessoas de *axé*? Podemos reunir versões narradas em terreiros de diferentes nações, juntamente ao acesso às histórias que foram escritas e publicadas nos livros, de forma a aprofundar o olhar em torno das próprias histórias africanas e afro-brasileiras, além das *arkhés* presentes nelas.

A relação do africano com a palavra é valorizada, pois a África carrega um contexto formado por sociedades orais. O africano aprende desde cedo a se comprometer com a oralidade, podendo, por isso, abraçar e se responsabilizar pela memória coletiva do seu povo. A relevância em torno da verdade e da honestidade humana perpassa pelo tratamento que é dado a palavra. Quem carrega a oralidade traz consigo um nome a ser zelado e quem registra a palavra reafirma a validade dela. A esse respeito, o próprio nome humano ganha força e "[…] vemos a assinatura tornar-se o único compromisso reconhecido" (BÂ, 2010, p. 169). Os contos ensinam essas questões como forma de valorizar as relações humanas e as lições que podem ser criadas a partir delas.

Oriento-me nos auxílios propagados por Machado (2013), quando sinaliza a necessidade de reabastecer e de fortalecer os laços agregadores da população afro-brasileira por meio do potencial educativo das narrativas africanas. Acredito que a inclusão da tradição oral nas práticas pedagógicas antirracistas pode ser relevante, considerando a sua força enquanto ponte de agregamento dos sujeitos que aprendem com os contos africanos. Esse aspecto pode auxiliar na ampliação de espaço de discussão para que educadores construam e fortaleçam redes de apoio e de autocuidado para com o público infantil e jovens negros. Já que para além do investimento das narrativas africanas e afro-brasileiras no âmbito escolar, a agregação de ensinamentos e valores para a vida trazida por essas histórias precisam ser retroalimentadas, com base em práticas de sustentação dessas aquisições, tendo em vista os obstáculos sociais que atravessam os muros da escola e que acompanham os sujeitos escolares por várias esquinas da sociedade.

Bâ (2010) alerta que, apesar de a oralidade fornecer um embasamento ao universo dos contos africanos, a tradição oral não se limita aos relatos, sejam eles históricos ou mitológicos. No contexto desta pesquisa, me debruço para o direcionamento dos contos e *itan*. O fato é que essa tradição tem relevância social e espiritual para essas civilizações e, este trabalho propõe, justamente, alinhar essas contribuições, de forma pedagógica, no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a investigação toma como referência inicial o africano, tendo em vista o processo de contação de histórias que tem um embasamento na oralidade afro-brasileira, do ponto de vista do tecer experiências que dizem respeito às histórias desses povos e da construção das vitórias alcançadas por meio dos agrupamentos de fortalecimento. A herança cultural que forma os enredos desses povos ilustra suas formas de pensar e viver no mundo, tendo como base, relações sociais sustentadas por solidariedade (MACHADO, 2013). A proposta é alinhar esses suportes ao cenário afro-brasileiro, de modo a entrelaçar o viés pedagógico dos contos para a realidade de espaços socioeducativos como a escola, em seu contexto Brasil/Bahia/Cabula.

Nessa direção, a utilização da tradição oral como base pedagógica é utilizada em África desde a infância, sendo promovido e fortalecido nos laços familiares. As pessoas mais velhas e seus familiares atuam como educadores junto aos mais novos, propagando ensinamentos e valores tanto com a experiência como a palavra, por meio do compartilhamento de narrativas africanas com provérbios e contos (BÂ, 2010).

Acredito que as professoras participantes da investigação têm muito a dizer sobre o assunto em questão, considerando suas memórias e os ensinamentos trazidos por aquelas/es que vieram antes delas, a partir da diáspora África-Brasil. Nessa perspectiva, não há como falar de contos afro-brasileiros e de racismo sem falar, primeiramente, da base sustentadora do pensar africano e afro-brasileiro que é a palavra. Santos e Santos (1993) já orientaram:

> Afirmam alguns eruditos que sem a palavra a mente morreria, pois guardamos informações da mesma maneira como a célula guarda energia. Talvez, seja sob esse aspecto que os descendentes africanos na diáspora fizeram do patrimônio oral de sua linguagem um de seus instrumentos mais persistentes (SANTOS; SANTOS, 1993, p. 43).

Diante das reflexões abordadas, compreendo que a tradição oral abordada nesta pesquisa é uma fonte de sabedoria ancestral, pautada na oralidade que é utilizada como base educativa em África e que foi trazida pelos africanos na diáspora negra ao Brasil, tendo o Candomblé como referência base para a propagação e a valorização dos ensinamentos presentes nos contos africanos.

3.2.2 Contador de histórias africanas e os Contos afro-brasileiros na educação

> Os contos são transmitidos de geração a geração, mais que isso, eles comunicam experiências entre gerações para outra conforme também, as hierarquias comunitárias detentoras da sabedoria milenar (LUZ, 2002, p. 9).

Considero importante demarcar que os contos africanos e afro-brasileiros de tradição oral enunciados nessa tese possuem bases ligadas ao pensamento africano tradicional: o da África antiga. Isso justifica o ponto de partida traçado no contexto histórico tecido ao longo da pesquisa, como também as questões valorativas defendidas em torno da ancestralidade afro-brasileira que, por sua vez, fornecem pontes favoráveis para os descendentes africano-brasileiros aprenderem sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana na contemporaneidade.

A relevância dos contos afro-brasileiros para o processo educativo acerca da história e cultura afro-brasileira já foi ponderada por estudiosos como Julio Braga (1980), Narcimária Luz (1992), Mestre Didi (2004), Vanda Machado (2005) e Ruy Póvoas (2015). As narrativas africanas são utilizadas em África para diversos aspectos, dentre eles a transmissão de ensinamentos às crianças pelos mais velhos, antes mesmo da ingressão delas nas escolas, ou seja, por meio de uma educação em comunidade, em família (MACHADO, 2005). Isso está contextualizado no meu entendimento de que a educação não se resume ao espaço da escola e, por isso, recorro também às experiências educativas dos sujeitos para além dos muros escolares. Em se tratando dos contos de tradição oral enunciados nesta pesquisa, ressalto novamente que os espaços de terreiro também estão incluídos como mais um lugar onde é possível encontrar uma educação antirracista e dialoga com ensinamentos a partir de narrativas dessa natureza. Com isso, os terreiros valorizam saberes afrodiaspóricos de uma forma educativa. É nesse movimento que proponho,

inicialmente, a escuta de Candomblecistas e, em seguida, consulto professoras negras, atuantes no espaço também educativo chamado escola. Como resultado, terei duas fontes para analisar o potencial educativo dos contos, diante do processo dialógico sobre o racismo nas escolas, considerando sujeitos que transitam em terreiros e em escolas, dois locais como espaços educativos.

O respeito aos mais velhos é uma base de convivência em sociedades africanas, o que pode ser verificado no Brasil, nas comunidades terreiro e no enredo de algumas narrativas africanas e afro-brasileiras. Nesse contexto, a transmissão oral propagada pelos contadores de histórias é feita por um sujeito mais velho e, por isso, mais sábio e experiente, fortalecendo os laços comunicativos e educativos de uma geração para outra. Existe uma relação de poder e de respeito nesse processo, considerando a hierarquia presente nas comunidades (LUZ, 2002).

Braga (2011) ressalta também o aspecto educativo dos contos afro-brasileiros, do ponto de vista da aproximação dos sujeitos com "[…] o conhecimento desse tipo de herança africana para além das porteiras dos candomblés" (BRAGA, 2011, p. 32). Nessa perspectiva, pondero que contar histórias – contos e *itan* – dessa natureza não se resume ao detalhamento de narrativas limitadas ao entretenimento, pois os contos de tradição oral afro-brasileira trazem uma base religiosa e pedagógica, atravessando e ultrapassando muros tanto de terreiros como de escolas, sendo esses dois locais como espaços educativos que traduzem especificidades e ritualidades próprias.

Os contos afro-brasileiros e *itan* abordados nesse texto possuem ligação com a tradição oral africana que está imersa na história e cultura desses povos. Traçando um recorte no contexto brasileiro, o Candomblé surge como fonte de referência aos contadores de histórias africanas, traçando a compreensão e o ensinamento dos valores propagados nas histórias (BRAGA, 1980). A esse respeito, vale destacar a relação dessas narrativas com os contadores de histórias africanas de origem *bantu* e *yorùbás*, os *Kipovis* e os *Akpalôs*, respectivamente.

A expressão *Kipovi* possui raiz quicongo e está associada aos contadores de histórias da tradição oral que detém o poder da palavra, sendo eles os protetores da memória nas comunidades *bantu*. Contudo, os *Kipovis* não se resumem aos contadores. Uma vez que eles passam por um ritual de iniciação, baseado em

ensinamentos sobre aspectos míticos, danças, rituais e demais noções socioculturais e sagradas de natureza africana, o que envolve um determinado tempo de preparação e formação, podendo, assim, serem comparados aos *Domas* e aos *Babalaôs*. No contexto brasileiro, os *Kipovis* podem ser encontrados nos terreiros de Candomblé (NICOLIN, 2015).

O *Akpalô*, contador de histórias no contexto *yorùbá* e que pode ser encontrado no Brasil, tem um papel de responsabilidade nas comunidades, por representar o conhecimento ancestral vivo, sabedor da história "[…] de cidades, reinos, comunidades, famílias, linhagens e instituições" (LUZ, 2013, p. 19). As contações emanadas pelos *Akpalôs* são repletas de noções artísticas, estimulando a expressão criativa e corporal dos sujeitos envolvidos, a partir de abordagens de dramatizações dentro da dinâmica poética que compõe o vasto universo da simbologia nagô (LUZ, 2013).

Os contadores de histórias afro-brasileiras possuem relação ancestral com o Candomblé, representado pelo *babalaô*, conhecedor do sistema Ifá e preparado para desempenhar o seu papel hierárquico enquanto memória africana viva no Brasil (BRAGA, 1980). Em se tratando do recorte dado aos contadores para o contexto das práticas pedagógicas no campo escolar, considero relevante demarcar a importância dos contadores de histórias afro-brasileiras para o processo educativo dos sujeitos participantes dessa investigação, tendo em vista que a palavra lançada, ouvida e aprendida difunde aspectos da tradição de um povo e isso perpassa pelo conhecimento em torno da história de formação, das relações de poder, familiares e demais assuntos do cotidiano.

Nesta pesquisa de doutoramento, o movimento de consultar Candomblecistas tem também o intuito de escutar os mais velhos que conhecem e dominam o universo dos contos africanos, além daqueles(as) que aprenderam as histórias e seus ensinamentos com esses contadores. Dessa forma, ouvir os contos na perspectiva da tradição oral, tendo a voz enquanto instrumento tecnológico, além dos ensinamentos de quem narra os contos em comunidades de terreiro, pode contribuir para a análise desta pesquisa, do ponto de vista do relato de experiência dos contadores de histórias de tradição oral africana, presentes no Brasil.

Em relação ao que o portal já tem difundido, inicialmente[10] coletei narrativas que foram publicadas por editoras de livros, com a finalidade de trabalhar as histórias com os alunos na escola e, seguidamente, publicá-las no museu, com a ajuda dos próprios estudantes no processo de escolha das narrativas. Os autores dos livros que foram trabalhados fazem parte das referências que compõem as bases do museu, tratando da autoria de pessoas que fazem parte do universo do *axé*, como Julio Braga, Ruy Póvoas, Reginaldo Prandi, Mestre Didi, dentre outros. Contudo, foi possível publicar apenas as fontes das editoras que autorizaram. O recolhimento dos contos ocorreu da seguinte forma: depois de selecionar os textos que foram trabalhados na escola, encaminhei o pedido de autorização às editoras para divulgação das narrativas no museu.

Acredito que a existência de contos africanos representa um forte demarcador de resistência dos povos africanos que aqui estiveram e vieram, violentamente arrancados de suas terras, buscando novas formas para lutar e sobreviver. O potencial de compartilhamento dessas narrativas para gerações futuras, num percurso de idas e vindas entre ancestres e descendentes, contribui para o fortalecimento da *arkhé* que está enraizada na ancestralidade afro-brasileira. Além disso, os contos reforçam a ideia de que a sabedoria, criada, contada, carregada e distribuída pelos sábios ancestrais, precisa ser ensinada de um a um, de modo a ser preservada e ao mesmo tempo respeitar o que foi construído a tempos atrás.

Nesse caminhar, pondero que os contos não trazem apenas uma pontualidade de narrativas históricas e mitológicas. Para além desse viés, entendo que é possível contextualizar os aspectos narrados com os acontecimentos do mundo contemporâneo, uma vez que quem conta é também sujeito do momento atual; quem escuta também utiliza de suas experienciações no processo de interpretação dos textos, daí a valorização desta pesquisa em trabalhar com a proposta arte educativa dos jogos teatrais, como uma forma de permitir aos sujeitos a experimentação de linguagens artísticas geradas nas práticas teatrais.

Os contos afro-brasileiros apontados nesta pesquisa não dizem respeito aos contos de fadas que estão inseridos na cultura ocidental. O foco está nas narrativas

10 O MUCAI foi criado durante a pesquisa de mestrado em Educação e Contemporaneidade, concluída em 2017.

de heróis que vieram da África, trazendo lições para nós descendentes de africanos. As referências encontradas nos enredos dessas histórias revelam sujeitos da resistência, da luta e da valorização da cultura afro-brasileira.

Aproveito essa fonte para me banhar com as contribuições proporcionadas pelos ensinamentos trazidos nos contos afro-brasileiros. Isto porque acredito na necessidade de fortalecer o respeito aos mais velhos nas comunidades de aprendizagem, como a escola, perpassando no aprender a ouvir e a considerar as orientações do educador, de forma crítica e reflexiva.

Os contos possibilitam o compartilhamento de aspectos históricos, sociais e culturais de um povo, o que pode ser atualizado e contextualizado com base na realidade do público ouvinte. Luz (2002) argumenta que as contações podem ser enriquecidas com: "[…] recitações, cânticos, instrumentos musicais, dramatizações, mobilizadas a partir do rito da transmissão viva e participante, permitindo a expansão de todo um complexo sistema de conhecimentos civilizatório" (LUZ, 2002, p. 10).

O estudo dos contos de tradição oral afro-brasileira pode auxiliar os descendentes de africanos, no Brasil, no processo de autoconhecimento das suas raízes ancestrais, além do entendimento a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira, tendo em vista que o universo mitológico traz passagens que demarcam o processo de "[…] criação das divindades (teogonia), dos mundos (cosmogonia) e dos seres humanos (antropogonia)" (NOGUERA, 2017, p. 71).

As narrativas trazidas nos contos africanos podem despertar divertimento, criatividade e imaginação nos leitores. As histórias desta natureza já eram usadas por civilizações antigas, com o intuito de alegrar e ao mesmo tempo de instruir os sujeitos. Contudo, apesar de existir uma variedade de narrativas que abordam assuntos sobre sentimentos humanos tidos como universais, como: paciência, persistência e fidelidade, não se pode generalizar a natureza e a caracterização dos contos africanos, tendo em vista que "[…] verdades e sentidos vão ecoar de modos diferentes entre os povos do mundo" (SACRANIE, 2010, p. 9). Com esse recorte, o trabalho se propõe a analisar as possíveis interações e tensões que podem surgir a partir das relações entre os pares, participantes do processo de contação e de escuta desses contos.

Em se tratando das narrativas iorubanas, as histórias que formam os enredos dos contos afro-brasileiros possuem relação com os *itan* e até mesmo como ponte de entendimento do sistema oracular de Ifá[11]. As abordagens trazidas nestas narrativas apontam caminhos de resolução de problemas pelos sujeitos, compondo sentidos para a história (LUZ, 2002).

Itan, por sua vez, representa qualquer história de origem *yorùbá*, podendo ser narrado para um público de idades diversas, trazendo cenários com personagens representados por seres encantados, pessoas, divindades e animais (PÓVOAS, 2015). O vocábulo iorubano *ìtòn*, *(*MAURÍCIO; BARROS, 2014, p. 164) ou *ìtán* (SANTOS, 2004) trata de narrativas que retratam acontecimentos sobre as divindades africanas e contribuem no processo de compreensão em torno das simbologias e da religiosidade presente nos orixás. O universo do *itan* traz lições aos sujeitos, sugerindo direcionamentos para lidar com a vida cotidiana. Além disso, vale ressaltar que, de acordo com Santos (2004), *itan* está associado também aos:

> […] *ìtán àtowódówó*, histórias de tempos imemoriais, mitos, recitações, transmitidos oralmente de uma geração a outra, particularmente pelos *babaláwo*, sacerdotes do oráculo Ifá. Os *ítán-Ifá* estão compreendidos nos duzentos e cinquenta e seis "volumes" ou signos chamados *Odú*, divididos em "capítulos" denominados *ese* (SANTOS, 2004).

Póvoas (2004) orienta que os *itan*, no contexto africano, compõem narrativas do oráculo Ifá, podendo ser encontradas por meio dos *odu* e que o *babalaô* transmite esses enredos graças a tradição oral, facilitando o processo de memorização desses sacerdotes. Em relação ao cenário afro-brasileiro, contudo a existência dos *babalaôs* foi afetada. Para além desse recorte oracular, o autor ressalta que os *itan* também são utilizados em outros espaços, seguindo o aspecto educativo e apesar de não serem:

> […] reconhecidos nem adotados pelo sistema educacional brasileiro, e nem mesmo figurando em antologias oficiais, os *itan* são narrados para ensinamentos, tanto nos quartos de consulta de terreiros de candomblé, quanto nas rodas dos mais-velhos e também na contação entre os afro descendentes, com objetivos didático-pedagógicos" (PÓVOAS, 2004, p. 23-24).

[11] Prandi (2002) sinaliza que Ifá ou Orunmilá é a divindade da adivinhação, do jogo de búzios.

Braga (2011) apresenta o papel dos *babalaôs* cuja tarefa domina o jogo de búzios por meio do *Opelê Ifá*, traduzindo, com isso, a contribuição deles enquanto adivinhos que detêm o conhecimento adequado e aprofundado de muitas narrativas, dentre elas os *ítan*, associados, por sua vez, aos *odu*[12]. Para além desses aspectos, o autor sinaliza que essas histórias fornecem uma fonte de sabedoria que possibilita uma ponte de compreensão sobre o processo histórico e cultural das civilizações iorubanas.

Contos afro-brasileiros e *itan* são, portanto, narrativas de tradição oral que possuem embasamento na formação sociocultural e histórica africana, com seus ensinamentos pedagógicos e valores que orientam os sujeitos para a vida, além de difundirem aspectos religiosos e cosmológicos presentes na filosofia ancestral africana.

Contadores de histórias africanas são portadores da memória africana, sendo eles responsáveis pela transmissão dos ensinamentos presentes nas narrativas, de forma a mediar o processo educativo, proporcionado no decorrer das contações junto ao público envolvido.

12 Braga (2011, p. 30-31) caracteriza os *odu* como: “[…] caminho/possibilidade de explicação e solução de problemas”.

4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO EDUCATIVO

O presente subtópico aponta o meu recorte às relações étnico-raciais, do ponto de vista do pedagógico que precisa ser observado e ressaltado em espaços educativos. É nesse trilhar que reafirmo a preocupação deste trabalho com uma Educação para as Relações Étnico-raciais, a partir da escuta de sujeitos de uma escola e de terreiros de Candomblé, tendo em vista o caminho desta pesquisa em seguir a relevância educativa das narrativas de tradição oral para esses dois espaços socioeducativos, sendo o racismo o ponto de tensão que foi debatido. Diante disso, o objeto dessa investigação é considerado para além dos percursos que apontam as mazelas do racismo existente, sob a ótica interseccional.

Condutas racistas podem ser denunciadas como crimes inafiançáveis e imprescritíveis, de acordo com o art. 5, inciso XLII da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que, por sua vez, já possui mais de 30 anos de existência no país. Contudo, a insistência criminosa do racismo no Brasil é motivo suficiente para a (re)existência de diversas iniciativas de combate, por parte do movimento negro e de diversos outros profissionais interessados pela mudança significativa dessa problemática, como forma de pressionar – ainda mais – as intervenções por parte das políticas públicas.

A população brasileira, do ponto de vista da cor ou raça é predominantemente negra, conforme apontou a pesquisa realizada pelo IBGE no primeiro trimestre de 2020. A verificação dos dados da sondagem detectou que, em relação ao quantitativo geral dos cidadãos brasileiros – considerando o total dos participantes da apuração – 56,4% representou a soma do número de pessoas pretas e pardas, sendo as segundas, maioria. Recortando ainda mais, em se tratando de Salvador (BA), a enquete apontou que os negros (pretos e pardos) representam 83,7% da população da cidade (IBGE, 2020).

Considerando essas tensões, acredito que discutir sobre o racismo é fundamental, levando em conta também a existência de uma ilusão de democracia racial no Brasil, pregada por sujeitos racistas que negam a ocorrência de uma disparidade de oportunidades entre negros e não negros, por meio do discurso da

igualdade humana e da meritocracia, enquanto forma de preservar o privilégio usufruído por eles. Acredito que a criação e a propagação dessa ideia é uma forma perversa de afirmar que pessoas negras têm tido as mesmas oportunidades sociopolíticas e econômicas que pessoas não negras. Esse aspecto afeta diretamente este trabalho, tendo em vista que a proposta em questão é justamente oportunizar uma análise sobre como/e se o enfrentamento ao racismo tem sido praticado pelo público afetado por ele, a partir da ótica de sujeitos inseridos em espaços educativos e nesse sentido, a opinião e o lugar de fala dos participantes da investigação são fundamentais nessa busca por um diagnóstico.

Nesse viés, é preciso enfatizar também que, apesar de o recorte estar direcionado apenas ao público de mulheres negras, defendo a importância de uma Educação para as Relações Étnico-raciais sob a ótica da diversidade de gênero. Já que essas discussões não podem se concentrar apenas como responsabilidade de profissionais negras e negros que estão na área da educação. Defendo que o debate sobre a história e a cultura afro-brasileira precisa circular por todos os sujeitos: negros e não negros.

Inicialmente, essa seção apresenta ponderações acerca do racismo, seguindo recortes que partem de uma ótica mais geral, com a pretensão de me aproximar de concepções que me possibilitem um olhar sobre ele, adiante do campo conceitual. Com esse intuito, recorro a autores que dialogam com essas tensões, sendo eles: Kabengele Munanga (2003; 2019), Iray Carone (2014), Joel Rufino dos Santos (1980), Frantz Fanon (2008) e Luiz Augusto Campos (2017).

Seguidamente, traço um arcabouço conceitual relacionado ao racismo inserido em contextos escolares, considerando o papel da Educação para as Relações Étnico-raciais, diante da necessidade de debater sobre pautas antirracistas. A esse respeito, parto do entendimento de que a escola – enquanto espaço socioeducativo – não pode se isentar diante do reconhecimento da existência do racismo, tendo em vista que a realidade atual indica que ela não está imune a ele. Propondo-me a essa corrente, sigo os ensinamentos das autoras Ana Célia da Silva (2004; 2010; 2011); Nilma Lino Gomes (2003; 2005), Petronilha Silva (2007), Eliane Cavalleiro (2001) e Djamila Ribeiro (2019), além do autor Jorge Adão

(2007). O meu pensar sobre o cotidiano escolar, repleto de diversidades e adversidades foi tecido com base nas orientações de Juarez Dayrell (2001).

O terceiro momento traz o destaque às mulheres negras, com base nas contribuições teóricas de feministas negras que dialogam sobre a realidade de mulheres negras enquanto vítimas do racismo ocorrido no Brasil. Desse modo, é que reafirmo e valorizo o foco dado nesta pesquisa, de trazer participantes que representam exemplos de vozes de mulheres negras falando do racismo, a partir de suas experiências de vida em espaços socioeducativos. Com essa finalidade, aprendo com as sinalizações de: Lélia Gonzalez (1984a), Sueli Carneiro (2003), Jurema Werneck (2010), Cláudia Cardoso (2017), Beatriz Nascimento (1990) e Ana Cláudia Pacheco (2013; 2014).

Considerando a trajetória histórica de mulheres negras da sociedade brasileira, herdeiras de processos afrodiaspóricos e que também sofrem por conta do racismo que acarreta em inúmeras desigualdades sofridas por elas, reservo esse momento para aprofundamento de uma base conceitual propícia para a valorização da luta pelo poder e (re)existência feminina negra, do ponto de vista da interseccionalidade. Conforme já foi sinalizado, a investigação aponta o universo dos contos africanos, de modo que os orixás aparecem enquanto parte desse cenário ancestral e civilizatório. Essas narrativas estão associadas a matriz de tradição oral, afro-brasileira, concebida no Candomblé, religião de matriz africana que foi fundada e sustentada inicialmente por mulheres. A abordagem em torno da **interseccionalidade** é ponderada por meio das contribuições de Kimberlé Crenshaw (2002) e Carla Akotirene (2018).

4.1 O RACISMO PARA ALÉM DE UM CONCEITO

O recorte para o conceito de racismo exige uma atenção para a base epistemológica da concepção de raça, considerando a sua raiz italiana em *razza*, embasada no latim *ratio* e que remete a “[…] sorte, categoria, espécie” (MUNANGA, 2003, p. 2). A categorização da ideia de raça foi elaborada sob a ótica morfobiológica, com o intuito de caracterizar a diversidade humana e isso acarretou ações para o favorecimento de algumas raças em relação a outras. As populações

com pigmentação de pele escurecida – além de outros traços fenotípicos diferenciados dos grupos colonizadores – são aspectos considerados e perseguidos pelos grupos tidos como superiores. A essa problemática, as estruturas sociais têm reforçado que, para além do viés biológico, a discussão do conceito de raça tem alcançado um valor que afeta diretamente as relações de poder. Com isso, apesar das ações, práticas e estruturas racistas existirem há séculos, o racismo é um conceito ideológico, proposto no século XX, que vem sendo discutido de diversas formas, sob diversas óticas (MUNANGA, 2003).

Carone (2014) dialoga a respeito da relação do campo psicossocial dos sujeitos com o aspecto racial do Brasil. A autora traz um recorte histórico da ideia de branqueamento, considerando a existência de uma interferência social que tem como base aspectos a respeito da pressão cultural lançada pelos herdeiros coloniais, enquanto forma de estimular a autorrejeição do negro. Esse processo visa uma possível integração dos mesmos aos costumes dos brancos. Nesse recorte, a ideia do branqueamento tornou-se uma espécie de “darwinismo social” (CARONE, 2014, p. 16), tendo como ponto de partida as relações inter-raciais entre brancos e negros, de modo a fortalecer uma espécie de supremacia branca.

É preciso considerar que o racismo é uma ação, uma prática de violentar pessoas e grupos: mas não é só isso. O racismo é, sobretudo, uma estrutura ideológica, arquitetada teoricamente e disseminada de forma teórico-prática em materiais didáticos e inclusive, em pesquisas científicas. Nesse sentido, o racismo é “[…] uma ideia negativa a respeito do outro, nascida de uma dupla necessidade: se defender e justificar a agressão” (SANTOS, 1980, p. 19). Os racistas buscam o controle social, para salvaguardarem os seus interesses e privilégios e, além disso, exercerem o apagamento dos descendentes de africanos da história brasileira.

Carone (2014) alerta que o racismo brasileiro tem passado por transformações do ponto de vista expressivo. Contudo, ele ainda é maquiado e velado, estando, porém concentrado em uma sociedade que valoriza e ressalta a branquitude, ao passo que tenta generalizar o negro no campo da coletividade e de maneira rasa, reduzindo-o a uma espécie de categorização relacionada à cor e aos aspectos fenotípicos, além de características preconceituosas ligadas às esferas sociais e morais. Como consequência, esse processo constrói uma blindagem em torno do público branco, de maneira que os negros, por sua vez, sofrem duplamente

a condição vulnerável de ter relações baseadas em preconceito e discriminação raciais. Nessa perspectiva, do ponto de vista psicológico, a autora ressalta que essa problemática acarreta uma série de perseguições em torno do corpo negro enquanto "[…] alvo preferencial de descargas de frustrações impostas pela vida social" (CARONE, 2014, p. 23).

Munanga (2003) alerta que é preciso ter atenção para não seguir o caminho da banalização do racismo, considerando que não se resume às ações de rejeição, conforme Santos (1980) já sinalizou. O fato é que, para além da rejeição e injustiça social que tem sido praticada como forma de aniquilamento de determinados grupos em relação a outros, o racismo tem raiz estrutural, ou melhor dizendo, ele é uma "[…] armadilha ideológica" (MUNANGA, 2003, p. 10).

Acredito que os contos africanos e *itan* são relevantes ao processo de combate ao racismo, uma vez que eles priorizam e valorizam aspectos que têm sido invisibilizados e endemonizados pelos racistas, a exemplo da beleza negra, da autoestima dos negros, do poder feminino negro, do cotidiano africano, além de diversos valores históricos, políticos e culturais da África e dos africanos. As narrativas de base africana, com suas características singulares de propagação da palavra e dos enredos das histórias por meio da tradição oral, auxiliam no fortalecimento dos laços afetivos e culturais entre descendentes de africanos no Brasil, além de possibilitarem um caminho propício para sujeitos que ainda não conhecem registros míticos, educativos e religiosos do campo da história e cultura afro-brasileira. A filosofia da ancestralidade – com suas bases educativas e modos de viver que são propagados nos contos africanos – é, a meu ver, uma fonte que precisa ser saciada por aqueles que precisam não só de cicatrização enquanto vítimas do racismo, como também de um direcionamento como em uma água corrente que banham reflexões sobre estratégias para se trabalhar com uma Educação para as Relações Étnico-raciais em espaços socioeducativos afetados pelo racismo, como a escola.

O meu mergulho nas contribuições trazidas por Fanon (2008) em torno do racismo é peça-chave para o entendimento do contexto da África pós-colonial, do ponto de vista dos sujeitos afrodiaspóricos, além de base para entendimento do racismo enquanto princípio utilizado no trabalho. Já que o cenário da realização

desta pesquisa ainda está demarcado por estruturas e acúmulos de resíduos impregnados pela colonização europeizante que atingiu diretamente os descendentes de africanos no Brasil. Nessa perspectiva, entendo que a estratégia de enfrentamento ao racismo na escola demanda, sobretudo, a compreensão de que essa colonialidade influencia e dificulta a ascensão política e econômica dos negros nos espaços sociais, seja de forma direta, seja indiretamente. Isso perpassa, também, no destaque e no privilégio social que algumas literaturas possuem em relação a outras.

A cultura eurocentrada presente no Brasil ainda tem centralizado e determinado as versões de histórias e, consequentemente, de literatura, devidamente autorizadas por ela, para livre circulação na sociedade e em materiais didáticos, com narrativas que não dão espaço para heróis e heroínas, protagonistas, narradores ou divindades negras, muito menos afro-brasileiras. É preciso seguir em frente, ir na contramão e, juntamente a tantos outros educadores que defendem a causa, resisto com este trabalho pedagógico.

O racismo estabelece uma rachadura nas relações sociais, considerando que ele anuncia uma disputa política e ideológica por parte de pessoas não negras que, por sua vez, não pretendem dividir os espaços de poder na sociedade com os grupos que têm sido invisibilizados por ela. A esse recorte, Munanga (2003) elucida que o racista:

> cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence (MUNANGA, 2003, p.8).

Esse fator amplia a discussão do racismo do ponto de vista do colorismo, até porque, em se tratando do Brasil, não é possível negar a negritude de um sujeito que possua a pele mais clara do que o do outro, a exemplo do que o IBGE intitula de pardos e que eu prefiro chamar de negros.

Munanga (2019) traça uma compreensão do colorismo a partir da discussão sobre a mestiçagem, no Brasil, tendo em vista posicionamentos políticos e ideológicos que ainda impactam o cenário atual. Nesse recorte, o autor dialoga que as tonalidades de cor de pele diferenciadas, incluindo aspectos morfológicos dos

sujeitos demonstram que o colorismo acontece enquanto vertente ideológica que determina os privilégios dos sujeitos em relação a cor de pele. Esse fator perpassa entre grupos da branquitude, como também da negritude. A respeito dos africano-brasileiros, o autor alerta que o colorismo pode ser um obstáculo no processo de construção identitária do ponto de vista coletivo, incluindo os laços afetivos entre pretos e mestiços. Uma vez que o colorismo intragrupo pode estabelecer que negros com o tom de pele mais clara não terá as mesmas vantagens que os demais, mesmo que isso envolva direitos que foram conquistados por meio de uma luta coletiva, incluindo mestiços politizados.

Quando refletimos sobre a denúncia lançada por Fanon (2008) de que a ideia vendida pela branquitude colonial é mascarar a negritude, embranquecendo o colonizado para que o mesmo possa, pelo menos, estar na sociedade – mesmo sendo rejeitado –, nos deparamos novamente com a estratégia de enegrecer os sujeitos que têm suas raízes ancestrais germinadas n´África. Isto porque o instrumento utilizado nesta pesquisa está pautado em narrativas negras, embasadas na história e na cultura do povo que tem sido colonializado, violentado e discriminado. Esta não seria uma forma de valorizar a negritude, em vez de reforçar as dores físicas e emocionais causadas pela rejeição violenta do negro contra ele mesmo, ocasionadas pelo racismo que nós sofremos por conta da colonização? Além do mais, as máscaras brancas foram criadas para que, em diversos momentos, tomem conta inclusive dos corpos negros, dominando suas formas de pensar e de agir, afetando suas vozes epistemológicas e suas posturas diárias.

O reconhecimento de que o racismo existe no Brasil e que, consequentemente, a sociedade brasileira é racista, tem sido o meu ponto de partida nestas discussões. A partir disso, as relações de alteridade podem se tornar mais explícitas neste trabalho, de maneira que “[…] o negro não deve mais ser colocado diante desse dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir […]” (FANON, 2008, p. 95). Nesse propósito, a forma de resistência sugerida é de permitir aos descendentes de africanos, no Brasil, o conhecimento acerca do contexto histórico que está entrelaçado com essa raiz ancestral, enquanto direito e como forma também estratégica de poder e de defesa: o conhecimento ancestral, atrelado com a formação e a capacitação, tem permitido

ao povo negro, alternativas para lutar por mais espaços de poder nas estruturas sociais.

Para além da raiz epistêmica de raça, o racismo inserido na contemporaneidade ultrapassa os muros e alcança também o aspecto étnico, associado aos grupos culturais (MUNANGA, 2003, p. 8).

Campos (2017) vai mais a fundo nessa questão que envolve o racismo: ele apresenta três dimensões diferentes para análise desse conceito e que, de alguma forma, podem se complementar. A esse respeito, o autor sinaliza que o racismo pode ser discutido na perspectiva: 1 – de bases ideológicas, pautado da ideia de inferioridade de determinados grupos em relação aos mais privilegiados pelo sistema elitista; 2 – de um conjunto de práticas e comportamentos relacionados ao preconceito e à discriminação racial enquanto formas reprodutivas do racismo; 3 – da abordagem institucional, tendo em vista aspectos mais estruturais e sistêmicos desse conceito. Apesar do indicativo de grupos de estudiosos que se dividem entre essas três noções para compreender o racismo, o autor defende que não existe uma hierarquia entre essas três dimensões. Além disso, a proposta do autor não é defender que o racismo acontece nessas três vertentes de forma desarticulada, ao passo que também não é incentivado que esses processos ocorram de maneira dissolvida.

Nessa perspectiva, caminho também em concordância com Campos (2017), quando o mesmo propõe o uso do realismo crítico enquanto instrumento relevante para a discussão acerca dessas três vertentes do racismo, sem cair em generalizações e análises rasas. Isto porque, segundo ele:

> […] o racismo deve ser compreendido como um fenômeno social constituído pelas relações ontológicas entre: discursos, ideologias, doutrinas ou conjuntos de ideais (cultura); ações, atitudes, práticas ou comportamentos (agência); estruturas, sistemas ou instituições (estrutura). As relações empíricas entre essas três dimensões só podem ser sociologicamente inquiridas caso reconheçamos sua mútua dependência ontológica, mas as mantenhamos separadas em um nível analítico. Mesmo imbricadas, essas três dimensões possuem propriedades emergentes, lógicas distintas e poderes causais variáveis de acordo com o contexto ou situação (CAMPOS, 2017, p. 14).

À vista disso, é inconcebível afirmar que a problemática do racismo é algo que afeta só a mim, quando entendo que o racismo atravessa muitos descendentes de africanos no Brasil. Do mesmo modo, acreditar que, de alguma forma, esse mesmo racismo corrobora para uma parcela da infelicidade de pessoas que se aproximam de uma imensa raiz étnico-racial, da mesma forma que eu – mesmo que interseccionalmente falando – é entender que o movimento de contramão em prol do combate ao racismo na escola pode contribuir para a sobrevivência de muitas vidas pretas: não só a minha e dos meus – parentes, amigos(as), alunos(as) etc. –, mas também de muitos(as) negros(as) que compõem a *arké* da qual eu também faço parte enquanto sujeita afrodiaspórica.

Nesse caminhar, defendo que o racismo tem sido uma arma ideológica desenvolvida por pessoas não negras, como forma violenta de impedir a disputa pelo poder com outros grupos étnico culturais que se aproximam da afrodescendência.

4.2 RACISMO E ANTIRRACISMO: A ESCOLA NÃO ESTÁ ISENTA!

> Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que "naturalmente" integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca […] (SILVA, 2007, p. 492-493).

Compreendo que a discussão em torno de uma Educação para as Relações Étnico-raciais precisa abarcar a ótica antirracista, considerando que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ainda têm tido dificuldades do ponto de vista da aplicabilidade e da aceitação por parte de determinados grupos inseridos na escola e na sociedade em geral (REIS, 2017). O reconhecimento de que a escola ainda tem sofrido práticas de discriminações raciais repercute na realidade conflituosa a que me refiro.

Em se tratando do lócus onde está inserido o objeto deste estudo, ou seja, o contexto da escola que vivencia o racismo, entendo a necessidade de delinear o meu olhar em torno desse espaço. A esse respeito, falar da instituição escolar

requer também o reconhecimento da existência de uma cultura própria que é posta pelos sujeitos que compõem a organização dela. Atenta ao alerta de Gomes (2003), acredito que as reflexões acerca da cultura escolar vão além das pautas e das investigações demandadas no campo curricular, tampouco aos discursos rasos de que cultura é o universo que abrange a pluralidade de sujeitos em suas múltiplas experienciações diante do mundo. Pensar a cultura da escola está muito além disso, porque perpassa também pela trajetória histórica brasileira que foi demarcada pela imposição cultural da colonização eurocentrada sobre os grupos que foram invisibilizados por ela, de modo a fortalecer o processo de escravização. Isso concebeu uma base para a diferenciação nas relações de dominação, além de ter sido uma via para classificar os humanos, pautada por um modelo específico de cultura.

A luta em prol do antirracismo foi iniciada pelo Movimento Negro e tem como prioridade a defesa pela "[...] inclusão do negro em todos os seguimentos da sociedade" (ADÃO, 2007, p. 88). O ambiente escolar foi o lócus escolhido para essa investigação, tendo em vista o que Adão (2007) já alertou, ao enfatizar que a família e a escola são as instituições que mais participam desse processo de reforço e manutenção do racismo contra a população afro-brasileira.

Eliane Cavalleiro (2001), em "Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola" alerta o perigo de quando a escola reproduz a valorização exacerbada de moldes eurocêntricos, em favor do que propõe a mídia e a sociedade em geral, como um único caminho de adequação social dos sujeitos, o que contrasta com a diversidade étnico-racial presente no Brasil. Para a autora, isso é perigoso por oferecer uma ponte às crianças para a confirmação de "[...] uma suposta superioridade do modelo humano branco" (CAVALLEIRO, 2001, p. 145).

Nessa perspectiva, compreendo a impossibilidade de dialogar sobre cultura escolar e não discutir sobre as inúmeras formas de opressão vivenciadas por determinados sujeitos na escola, mais especificamente no que tange a realidade do racismo, o objeto de estudo desta tese. Tratando da escola, considero importante delinear que, conforme aponta Gomes (2003):

> […] enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E, por

> isso, mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003, p. 77).

Com esse intuito foi que optei por buscar professoras negras para discutir sobre o racismo na escola, a partir do relato delas sobre suas vivências diante do racismo, tendo como base para a discussão os enredos narrados nos contos de natureza afro-brasileira. Nesse sentido, dialogar sobre o racismo que está na escola, a partir de uma literatura negra, com mulheres negras, para falar de corpos e vidas que se aproximam do universo afro-brasileiro, tem sido o meu propósito.

Dayrell (2001) já sinalizou que a escola precisa ser encarada enquanto espaço sociocultural, porque fornece uma análise mais aprofundada em relação ao cotidiano e os dinamismos que se processam nela. Concordo com a ênfase do autor, sobretudo, porque as relações construídas entre os sujeitos da escola ocorrem por meio de interações e também tensões, de maneira que cada sujeito traz consigo seus próprios contextos, ocasionando na necessidade de se ter uma comunidade escolar disposta a mediar práticas pedagógicas pautadas em "[...] uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas" (DAYRELL, 2001, p. 137).

Estudos realizados por Cavalleiro (2001), a respeito do racismo na escola e das necessidades de se buscar uma educação antirracista, apontou registros que revelaram elementos do cotidiano da escola, considerados nocivos para o processo "[…] de desenvolvimento de crianças socialmente diferenciadas" (CAVALLEIRO, 2001, p. 141). A referida autora valoriza a escuta de professores e professoras inseridos na escola, enquanto ponte para não só reconhecer que esse lugar não é o único onde o racismo se revela, como também o fato de que os educadores não são os únicos sujeitos que precisam rever suas práticas, sejam elas educativas ou reprodutivas de discriminações raciais.

Pensar a partir da cultura negra que é viva e marcante no país requer a compreensão dos processos de encontros das culturas africanas vindas com a diáspora África-Brasil, diante da diversidade cultural brasileira. Esse encontro e reconstrução cultural deixou legados, como por exemplo, o entendimento de uma coletividade que descende dos ancestrais africanos e africano-brasileiros. Gomes (2003) pondera que essa mesma compreensão pode ser encarada como:

> a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2003, p. 79).

Acredito que o diálogo pedagógico com Candomblecistas e professoras(es) negras(os), analisado nessa tese, reconhece as tensões trazidas pelos racistas e pelo próprio racismo existente na estrutura escolar, dentro e fora da escola. Isso pode ser enriquecido a partir da minha escolha política de recorrer aos contos afro-brasileiros. Já que conceber que os enredos dessas narrativas trazem uma diversidade de culturas, recriadas a partir de África em território brasileiro, o próprio movimento aproximativo e de estudo coletivo desses textos podem ser configurados como um estímulo para a valorização e ressignificação de ensinamentos ancestrais que combatem qualquer tentativa de “folclorização” (GOMES, 2003, p. 79) da cultura negra na cultura escolar. A esse respeito, vale ressaltar a minha concordância de que cultura negra referida nessa pesquisa e, portanto, tratada neste estudo, envolve “[…] a herança ancestral africana recriada no Brasil […] (GOMES, 2003, p. 79).

É nessa esfera que proponho uma reflexão em torno do lugar de fala das professoras negras que atuam no campo escolar. Essas mulheres trazem consigo seus próprios contextos de vida, considerando suas trajetórias e formações acadêmicas e pessoais. Acredito que oportunizar a escuta das narrativas delas, a respeito do racismo na escola, pode me auxiliar no processo de análise mais aprofundada acerca da problemática trazida nesta tese, para além das bases teóricas recorridas. Isso não se deve ao intuito de apresentar uma fórmula pronta para exterminar o racismo no mundo – quem me dera ter esse poder – mas, sobretudo, porque acredito que pesquisar sobre uma questão ainda grave, como essa, também é uma forma de enfrentamento educativo e também político. A escola, nessa perspectiva, pode ser também um espaço de desconstrução de estigmas, preconceitos e discriminações raciais.

Denúncias e análises acerca dos inúmeros estereótipos que são disparados contra os corpos negros nos livros didáticos já foram realizadas por Ana Célia da Silva (2004), em algumas das suas obras, como: “A discriminação do negro no livro didático” e “Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático” (2010). As

pesquisas desenvolvidas por Ana Célia da Silva são bases para enfatizar que a história e a cultura negra têm sido invisibilizadas, desde os processos civilizatórios ocorridos no Brasil e, quando essa discussão aparece nos espaços escolares, a versão da história nos materiais didáticos surge de uma forma distorcida, violenta e perversa.

A esse respeito, apesar desse quadro de adversidades e das intervenções que têm sido realizadas graças às bases legais e aos movimentos antirracistas organizados pelo Movimento Negro Unificado (MNU), vale ressaltar que a representação do negro no livro didático tem passado por transformações positivas. Desse modo, retomo às orientações de Ana Célia da Silva, baseada no que ela sinaliza como "[…] diversificação de papéis e funções" (SILVA, A. C., 2011, p. 33), ocorridas na sua observação comparativa segundo os estudos realizados por ela na década de 80 e na década de 90, a exemplo da mudança na apresentação de imagens de corpos negros referenciados em alguns livros didáticos como sujeitos que possuem nome e família. Além disso, postos de ocupações mais subalternas têm sido apresentados também por sujeitos não negros, ou seja, movimentando o lugar que tem sido "destinado" historicamente aos africano-brasileiros, enquanto retrato discriminatório pautado na questão racial. Entretanto, a mesma autora alerta que, apesar de toda essa movimentação, o corpo negro ainda é minoria nessas referências educativas que são discutidas no contexto escolar e nesse sentido, pondero que o racismo na escola é uma demanda estrutural, histórica e que precisa, portanto, ser combatida diariamente.

Acredito no reconhecimento das diferenças étnico-raciais no Brasil, como ponte dialógica para a compreensão da importância de discutir essas questões, como forma de possibilitar a valorização de aspectos que considero relevantes, mesmo que uma parcela de pessoas não o considere. A respeito desse pensamento, sigo as orientações de Silva (2007), quando a autora sugere cautela quanto ao discurso racista e adulterado de que valorizar uma Educação para as Relações Étnico-raciais perpassa pela negação das diferenças, o que reforça uma "[...] imagem do *brasileiro cordial*, que trata a todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças [...]" (SILVA, 2007, p. 498, grifo da autora).

A existência do racismo em espaços socioeducativos não tem sido debatida e divulgada apenas nos textos acadêmicos. A exemplo, cito alguns casos ocorridos no Brasil e que foram noticiados na mídia digital, como:

1 – O de não enfrentamento ao racismo por parte da escola, baseado em uma pesquisa do Inep, apontando que um quarto das escolas brasileiras – da rede pública – pesquisadas não incluem a discussão em torno do racismo nas atividades extraclasse, repercutindo na ausência de projetos com essa pauta, além das questões que envolvem desigualdades sociais e diversidade religiosa (MORENO, 2018);

2 – O de uma Mulher Negra que relatou uma memória da sua infância, quando aos quatro anos sofreu racismo de uma professora da creche que ela frequentava. De acordo com a vítima, a profissional desaprovou um desenho produzido por ela, chamando-o de feio: "[…] mostrei meu desenho, perguntei se estava bonito e ela, no alto de sua empáfia racista, me respondeu secamente que o desenho estava “feio” como eu, virando-se em seguida″ (“O DESENHO ESTÁ FEIO COMO VOCÊ” - DISSE A “TIA” DA CRECHE PARA MENINA NEGRA, DE 4 ANOS, 2019, p. 3);

3 – O de uma diretora de escola particular de Maceió que interrompeu a aula de uma professora – Mulher Negra – e anunciou que puniria ela com "chicote do bom" (DIRETORA DE ESCOLA SUGERE USAR ‘CHICOTE DO BOM’ CONTRA PROFESSORA NEGRA, 2020, p. 3);

4 – O de um aluno que se recusou a receber uma prova avaliativa das mãos da professora – Mulher Negra – em uma universidade pública da Bahia (PROFESSORA DA UFRB DENUNCIA RACISMO DE ALUNO QUE RECUSOU RECEBER PROVA EM SALA DE AULA, 2019);

Vale ressaltar também que a escola não é o único espaço socioeducativo que tem sido atingido pelo racismo e, por isso, considero pertinente observar que tensões ocorridas fora dos muros escolares também podem influenciar os sujeitos na escola, tendo em vista que a comunidade escolar também transita por outros espaços sociais. A esse respeito, aponta-se também denúncias de casos em espaços como o metrô de Salvador: quando um segurança branco do local se referiu

a duas irmãs, meninas negras, de “bucha 1” e “bucha 2” (MÃE DENUNCIA RACISMO DE SEGURANÇA DE METRÔ QUE DISSE QUE FILHAS GÊMEAS ERAM 'BUCHA 1 E BUCHA 2', 2020, p. 2).

Considerando os inúmeros ataques de intolerância religiosa ocorrido em espaços socioeducativos, trago também registros de denúncia como pano de fundo para a importância de investir em uma Educação para as Relações Étnico-raciais. A intolerância religiosa também tem alcançado espaços escolares, como o caso retratado e denunciado por uma Mulher Negra, integrante de uma comunidade escolar de Salvador e que ouviu da supervisora de trabalho que Candomblecistas são "almas perdidas nas trevas", discriminando-a por ser da religião em questão (JOVEM DENUNCIA RACISMO RELIGIOSO DE COLEGA QUE DISSE QUE PESSOAS DO CANDOMBLÉ SÃO 'ALMAS PERDIDAS NAS TREVAS', 2019, p. 1).

Pesquisa realizada pelo Ministério dos Direitos Humanos apontou que, no período de 2015 a 2017, a cada 15 horas foram registradas denúncias de racismo religioso no Brasil. O público mais afetado faz parte das religiões de matrizes africanas (BRASIL TEM UMA DENÚNCIA DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA A CADA 15 HORAS, 2017). Intolerância religiosa é um crime praticado quando há discriminação em relação à crença religiosa dos sujeitos (BAHIA, SECRETARIA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL – SEPROMI, 2012), contrariando o art. 5º da Constituição Federal, inciso VI: “[…] é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias […] (BRASIL, 1988, p. 2).

Em janeiro de 2019, o Ministério Público da Bahia (MPBA) detectou um aumento do número de casos de intolerância religiosa no Estado, a exemplo das denúncias que envolveram o nome da Iyalorixá Stella de Oxóssi que, após a sua passagem para o òrun[13], foi homenageada pela prefeitura de Salvador, tendo o seu nome – acompanhado da imagem do orixá Oxóssi – enaltecido por meio do registro de inauguração de uma nova avenida da cidade. O enaltecimento foi alvo de intolerância religiosa nas redes sociais. Além disso, a pedra de Xangô, patrimônio

13 Segundo Santos (2010) o vocábulo vem do yorùbás Òrun que, por sua vez, representa o plano do céu, morada invisível dos orixás.

cultural reconhecido por Salvador, também sofreu ataques de vandalismo, sendo registrados pelo MPBA (BAHIA, 2019).

A estátua criada em novembro de 2014 (TVE BAHIA, 2018), em homenagem a Iyalorixá Gilda de Ogum, foi alvo de intolerância religiosa em julho de 2020 (LOPES, 2020). Fundadora do Ilê Axé Abassá de Ogum, localizado no bairro de Itapuã, em Salvador (BA), Mãe Gilda (1935-2001) foi também uma ativista social. Em decorrência de constantes alvos de intolerância, o estado de saúde da Iyalorixá foi afetado, resultando no seu falecimento em 21 de janeiro de 2001, data essa registrada como Dia de Luta contra a Intolerância Religiosa, estabelecida pelo governo enquanto forma de reconhecimento pelo seu papel sociocultural, político e religioso (BRASIL, 2014). A estátua está localizada no Parque do Abaeté, em Salvador/Itapuã e já foi atacada em outras ocasiões.

Sigo os ensinamentos de Gomes (2005), quando a mesma defende a importância de destacar o papel da educação no processo de discussão em torno das relações étnico-raciais. Isto porque entendo a luta pelos direitos dos africano-brasileiros como uma iniciativa que vai além do movimento negro e dos sociólogos. A escola não deve se anular diante das tensões que são ocasionadas por problemáticas como o racismo. A instituição escolar também tem suas responsabilidades e o seu lugar enquanto espaço de discussão e também de convivência entre sujeitos que transitam por diferentes espaços e contextos socioculturais. A esse respeito, o olhar pedagógico acerca do racismo pode ser encarado como uma via para a valorização do processo formativo humano, considerando os avanços e os impactos que os efeitos do racismo têm gerado às suas vítimas. Nesse sentido, de nada vai adiantar a existência da base legal 10.639/03 se os pedagogos, por exemplo, não buscarem um enfrentamento em torno dela e dentro da escola, pensando nos muros que dão acesso ao mundo exterior e isso perpassa também pelas práticas dos próprios educadores que fazem parte desse espaço: o racismo também ocorre dentro dele. Contudo, antes de trazer à tona as tensões escolares, vale ressaltar o racismo que existe antes de alcançar este espaço de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista da realidade atual, vale ressaltar o cenário demarcado para as mulheres negras que, muitas vezes, precisam trabalhar cedo para o sustento das

famílias e, quando conseguem acessar a escola, precisam lidar com as responsabilidades em torno da liderança e do amadurecimento muito cedo. Nesse sentido, o racismo torna-se uma barreira ainda maior, somada à questão do gênero, considerando que as mulheres negras mais velhas, assim como as sinalizadas por Landes (2002) no contexto desta pesquisa. Desse modo, vale sinalizar que essas mulheres estão, em sua maioria, ocupando espaços de subalternidade sob o controle das adversidades impostas pelo racismo. Uma criança negra que tem aproximação ou que vivencia diretamente contextos como pode ser diretamente afetada por essa rede de violência que é fruto de um processo colonial. Insisto em dizer que os ensinamentos espalhados pelos contos africanos têm me iluminado nesse movimento de debate sobre a realidade da Mulher Negra na contemporaneidade, na busca por alternativas de enfrentamento ao racismo na escola, de uma forma pedagógica, a partir das discussões em torno da história dos povos referidos e, como isso, pode ser contextualizado com o cenário brasileiro pós-colonização.

Debater sobre o antirracismo na escola é primordial, não só do ponto de vista de valorização da vida dos sujeitos envolvidos, considerando o bem-estar e as possibilidades de superação das opressões históricas sofridas pelos africano-brasileiros que estão dentro da escola. Além disso, vale lembrar dos sujeitos que sequer conseguiram entrar na escola: não alcançaram a concretização de seus direitos à educação por conta do racismo. A esse respeito, é o racismo estrutural que corrobora para que "[…] a população negra tenha menos condições de acesso a uma educação de qualidade" (RIBEIRO, 2019, p. 17), delimitando, assim, quem pode ou não ter oportunidades de ingresso e permanência nos espaços educativos.

Pensar a Educação para as Relações Étnico-raciais, a partir da ótica antirracista não é, a meu ver, buscar uma segregação entre negros e não negros. Pelo contrário, reconhecendo a diversidade étnico-racial dos sujeitos que fazem parte da sociedade brasileira e que transitam em espaços sociais como a escola, torna-se possível compreender o que Silva (2007) já sinalizou para reflexão em tono de uma educação que:

> [...] tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos

> diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 490).

Nessa estrada epistemológica, considero o alerta de Silva (2007) pertinente, tendo em vista que o reconhecimento da existência de uma diversidade étnico-racial no Brasil – e que é refletida em espaços como a escola – perpassa por diversas tensões e necessidades em torno dos sujeitos que são mais invisibilizado pela sociedade racista. Contudo, conforme denuncia a autora, acredito na importância de desmistificar a ideia de democracia racial em um país que não pode mais justificar a presença do racismo por conta de questões econômicas, sociais e culturais dos sujeitos. O racismo ocorrido no Brasil é, sobretudo, uma consequência histórica de processos coloniais e segregadores que teceram inúmeras estratégias para manutenção do poder dos privilegiados. Isso perpassa, conforme foi discutido no contexto histórico desta pesquisa, pelo trajeto violento que os africanos sofreram desde a invasão dos europeus em terras africanas, até o processo de diáspora. Isso repercute no racismo que é visualizado, hoje, no Brasil.

Inquieto-me ao observar que o racismo estrutural beneficia determinados grupos por conta dos privilégios alcançados nas estruturas de poder, construídos a partir do fator racial. Dessa forma, as condições para o próprio combate ao racismo têm sido desfavoráveis devido às estratégias traçadas pelos sujeitos privilegiados por ele, como forma de manutenção desse ciclo. A existência de políticas educacionais afirmativas tem sido uma ferramenta de intervenção antirracista, frente ao reconhecimento dessas tensões e de acordo com Ribeiro (2019), as políticas públicas voltadas à desigualdade racial podem catalisar um movimento de mudança significativa na área educativa.

Caminho também em direção ao que propõe Cavalleiro (2001), ao defender uma educação antirracista, tendo em vista as suas contribuições valiosas, como: 1 - o aproveitamento do espaço escolar, como possibilidade para se pensar em práticas educativas de reconhecimento das diferenças raciais existentes no Brasil e dos sujeitos envolvidos; 2 - a valorização da diversidade existente na escola, aliada a atuação pedagógica e interventiva de combate ao racismo que precisa ser encarada pelo público professoral; 3 - a alternativa para a melhoria de um ensino de qualidade e de capacitação dos aprendizes diante de uma educação voltada para cidadãos e que, registrando as palavras da autora, precisam ser formados para viverem “[...]

livres de sentimentos de racismo" (CAVALLEIRO, 2001, p. 141); 4 - um caminho para se rever práticas discriminatórias que dizem respeito ao universo cultural e familiar da população afro-brasileira, considerando o perigo do fortalecimento de "[...] sentimentos de inferioridade e fragilização da auto-estima" (CAVALLEIRO, 2001, p. 153).

Diante dessas questões, compreendo que, enquanto houver racismo na sociedade brasileira, enquanto existir racismo na escola, acho impossível pensar nessa vertente educativa sem incluir o combate. Desse modo, entendo que, do ponto de vista do âmbito escolar, reconhecer esse ponto de tensão pode ser um caminho pedagógico ao planejamento de práticas educativas que dialoguem a partir do lugar daquelas e daqueles sujeitos que sofrem diretamente com práticas violentas como esta.

Centralizo, assim, a necessidade de observar a ocorrência do racismo na escola, sob a perspectiva do lugar de fala de mulheres negras que atuam como professoras em processos educativos inseridos no âmbito escolar. Trato do cuidado na escuta pedagógica dos relatos de racismo – a partir do estudo coletivo de contos africanos –, por quem sofre racismo não só na escola como também em outros espaços. Esse movimento parte do […] nosso fazer pedagógico; de outro, para a nossa nem sempre ágil possibilidade de reagir; de outro ainda, para as dificuldades que temos de enxergar e de lidar com os diferentes" (SILVA, 2007, p. 500).

4.3 MULHERES NEGRAS AFRODIASPÓRICAS DO BRASIL DIANTE DO RACISMO: REFLEXÕES A PARTIR DO FEMINISMO NEGRO

Ê tá na mulher
A visão tá na mulher
Mulher é minha sala
Mulher me guia a noite
Mulher é minha laia
Mulher é mais que volks
Mulher é meu incenso
Mulher é meu juntó
Mulher é mais quinhentos
Mulher, mulher e só
Ê tá na mulher
O xangô tá na mulher
Ê tá na mulher
A razão tá na mulher

Ê tá na mulher
A paixão tá na mulher
Ê tá na mulher
O amor tá na mulher
(TÁ NA mulher, 1993).

Reservei um momento da minha escrita acadêmica, decorrente do meu mergulho investigativo, para incluir nas minhas discussões a importância do feminismo negro diante das minhas aprendizagens e referências. Esse movimento visa o amadurecimento do meu olhar enquanto pesquisadora, seja em relação às abordagens teóricas – e míticas – deste trabalho, seja pelo olhar observador direcionado à escuta das vivências interseccionais de outras mulheres negras que compõem o grupo participante desta tese.

Gonzalez (1984b) ressalta a importância do Movimento Negro Unificado (MNU) para a reivindicação da participação ativa da Mulher Negra na sociedade, considerando a "[..] luta anti-racista em nosso país, sensibilizando inclusive os setores não negros e buscando mobilizar as diferentes áreas da comunidade afro-brasileira para a discussão do racismo e suas práticas" (GONZALEZ, 1984b, p. 6).

A partir das sinalizações de Carneiro (2003) a respeito da trajetória do movimento de mulheres negras ocorrido no Brasil, pondero que esses enfrentamentos e conquistas vivenciados pelo movimento influenciaram diretamente nos estudos sobre o feminismo negro atual, sobretudo, quando reflito sobre as demandas ainda vivenciadas por mulheres negras na contemporaneidade. Segundo a mesma autora, esse movimento diverso é conhecido inclusive no âmbito internacional e tem alcançado impacto e visibilidade social, a exemplo de conquistas feministas como as alcançadas por meio de bases legais, de modo a preservar e a defender a vida e os interesses das mulheres que se apresentam sob essa ótica identitária étnico-racial. Entretanto, as heranças coloniais e patriarcais eurocêntricas ainda afetam diretamente as pautas feministas, sobretudo, quando se fala das mulheres negras considerando as vielas interseccionais enfrentadas por elas. O interesse da construção e imposição dessas barreiras está no desejo pelo silenciamento de mulheres negras, tendo elas "[...] corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade" (CARNEIRO, 2003, p. 118).

Em se tratando da correnteza diferenciada que banha a realidade diversa e complexa que mulheres negras estão inseridas, considero impossível realizar uma pesquisa com elas sem, inicialmente, beber do feminismo negro, ainda mais quando me enxergo como feminista negra. Influenciada, por isso, ou não, o fato é que concordo com os ensinamentos de Werneck (2010), quando a mesma enfatiza: “nossos passos vêm de longe!” (WERNECK, 2010, p. 76). Com esse ritmo é que aceito a condição de retomar – quantas vezes for preciso – o campo teórico e referencial que está relacionado a ancestralidade, sendo um conceito que não abro mão nesse processo investigativo. Uma vez que pesquisar mulheres negras, sendo também um sujeito dessa natureza e que, nesse movimento, recorre a ensinamentos ancestrais demanda, no meu olhar, o reconhecimento da ancestralidade afro-brasileira. Assim, a ancestralidade me fornece base referencial do que já tem sido construído pelas mais velhas para, assim, ressignificar aprendizados futuros.

Remetendo ao que já foi discutido no recorte histórico apresentado no contexto desta pesquisa, no que se refere às mulheres negras afrodiaspóricas e afro-brasileiras que foram escravizadas. Pondero sobre as sabedorias africanas que foram preservadas pelas memórias ancestrais que, mesmo diante dos enfrentamentos violentos demarcados na história do Brasil colonial, permanecem vivos na atualidade. Um exemplo de memória viva são os ensinamentos trazidos nos contos afro-brasileiros, como a preservação dos costumes da comunidade, o respeito à figura maternal, a valorização da educação das crianças e dos jovens, o respeito aos mais velhos, dentre outros aspectos, conforme as orientações de Machado (2005). Contudo, não só as aprendizagens da herança ancestral afro-brasileira foram preservadas, como também os resquícios coloniais da cultura europeizante.

Diante dos enfrentamentos de mulheres negras, frente ao racismo, ao sexismo e a outras formas de opressão sofridas dentro do próprio feminismo – dentre outras pautas –, Carneiro (2003) lembra do sentido enraizado no conceito de enegrecer o feminismo, como uma forma de registrar e fortalecer as vivências diversas e diferenciadas as quais mulheres negras transitam e experienciam diante da sociedade brasileira racista, sexista e patriarcal que, como consequência, alimenta também uma disparidade nas oportunidades colocadas na relação entre mulheres negras e mulheres não negras.

Nesse mesmo movimento é que trago referenciais de mulheres afro-brasileiras que dialogam com as propostas debatidas nesta tese. Isso me faz valorizar, inclusive, as orientações de Werneck (2010) em torno das mulheres negras que, enquanto "[…] sujeitos identitários e políticos, são resultados de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental "[…] (WERNECK, 2010, p. 76).

A esse respeito, vale ressaltar a prática de manutenção do racismo no cotidiano, por meio de discursos e práticas que reforçam o estereótipo de Mulher Negra, a exemplo do que foi sinalizado por Gonzalez (1984a), com: 1 – a condição de mulata, enquanto objeto sexualizado, remetendo ao passado histórico do estupro sofrido pelas mulheres negras escravizadas pelos senhores de engenho; 2 – a doméstica, enquanto consequência das atividades exercidas compulsoriamente pelas negras escravizadas na casa grande e que, ao contrário do que existe hoje como trabalho assalariado, naquela época era escravidão. É, dessa forma, que o racismo é gritante na sociedade contemporânea, quando os índices apontam onde estão concentradas, hoje, as mulheres negras no mercado de trabalho; e 3 – mãe preta, em menção ao cuidado dedicado pelas mulheres negras que cuidavam dos filhos dos brancos, como uma das tarefas forçosas sofridas desde o período colonial.

Tendo em vista o meu entendimento de que não posso falar da vida – e, consequentemente, do lugar de fala – dessas mulheres por meio de uma perspectiva generalizada, recorro a interface interseccional para transcender as ideias elaboradas nessa seção, na tentativa de centralizar o meu olhar para o racismo que afeta diretamente corpos negros, a exemplo do público feminino que, por sua vez, tem sido direcionado para a base da pirâmide social.

De acordo com um estudo realizado, em 2019, baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e socializado no Portal da Folha de São Paulo, mulheres negras fazem parte do público mais atingido com as altas taxas de desemprego no Brasil e aquelas que trabalham, têm ganhado menos que pessoas brancas. O levantamento apontou que a maior concentração de Mulheres Negras que trabalham está inserida em postos de serviços como: serviços domésticos

(chegando a quase 20%); cozinheiras (4,8%), recepcionistas (2,5%); professoras do Ensino Médio (1,2%); professoras do Ensino Fundamental (4,4%), dentre outros (ESTARQUE; CAMAZANO, 2019, p. 4).

Isso me faz visualizar o reflexo dos processos coloniais ocorridos no Brasil e, além disso, reforça ainda mais as reais intenções de quem pratica discriminações raciais para atingir públicos como esses que estão no mercado de trabalho, tendo em vista a não aceitação por parte de determinados grupos – compostos por pessoas brancas – que estão no poder e que temem pela ascensão socioeconômica de pessoas negras. Isso repercute nas dificuldades enfrentadas pelos africano-brasileiros, tanto na inclusão e na permanência em espaços educativos que ofereçam uma educação de qualidade, como em questões também essenciais como alimentação, moradia, saúde e bem-estar.

Lélia Gonzalez (1984b), em “Mulher Negra” já descreveu o quadro demarcado à população negra diante da sociedade racista brasileira, exemplificando aspectos que se mantêm vivos ainda hoje, como: as altas taxas de desemprego enfrentadas por esse público, além da exploração de trabalho baseada em uma divisão racial que delimita os corpos valorizados e bem remunerados x os corpos que sofrem o tratamento de desqualificação, enquanto continuidade do pensamento escravocrata e colonial que retroalimenta as desigualdades sociais no país. Nesse cenário, Mulheres Negras têm sido submetidas a poucas oportunidades de escolha em relação a empregos mais qualificados, impulsionando-as, muitas vezes, e em sua maioria, a “[…] ocupações manuais rurais (da agropecuária e da extrativa vegetal) e urbanas (prestação de serviços), tanto como assalariadas quanto como autônomas e não remuneradas […]” (GONZALEZ, 1984b, p. 4).

Considerando as discussões abordadas nos tópicos anteriores, pondero sobre onde está localizado o direto a voz das mulheres negras. Além disso, o reconhecimento em torno do lugar de fala já discutido anteriormente perpassa também pelo combate em torno do outro lugar, ocupado forçosamente por Mulheres Negras: aquele que não deve ser recolocado, mas que o racismo insiste em nos colocar. O lugar que não dá direito à voz, o lugar sem direito; o lugar da base da pirâmide; o lugar da sujeita que foi inserida para cuidar do/e servir os brancos e as brancas, mas que não tem sido cuidada, ouvida e valorizada pela sociedade.

Cardoso (2017) detalha que as instituições criadas por Mulheres Negras do Brasil “[…] são indicativas de ousadia, resistência e ação descolonizadora, são espaços seguros, fundamentais para o empoderamento individual e coletivo e para a construção do pensamento político das mulheres negras brasileiras” (CARDOSO, 2017, p. 124). Nesse sentido, essas organizações comprovam o impacto dos movimentos realizados pelo feminismo negro brasileiro ao longo do seu percurso histórico e político. Essas organizações têm possibilitado a construção de bases propícias para o combate ao racismo e ao sexismo, além de se configurar em um caminho fértil para a sustentação da pauta da justiça e das transformações sociais (CARDOSO, 2017).

Ponderar sobre as adversidades que atravessam o campo da afetividade sobre corpos e vidas de Mulheres Negras também me interessa nesta tese, no sentido de associar essas tensões aos possíveis impactos na educação escolar. Considerando a realidade vivida por mulheres negras que enfrentam a solidão feminina por conta do preterimento associado a desvalorização e a desumanização histórica vivida pelas ancestrais afro-brasileiras e africanas, frente ao colonialismo eurocêntrico, recorro às orientações baseadas nos estudos e ponderações das autoras Beatriz Nascimento e Ana Cláudia Pacheco.

Beatriz Nascimento (1990) já sinalizou as desvantagens do racismo vivenciado por mulheres negras, em relação ao campo da afetividade das mesmas. Pondero que esses corpos vivenciam desigualdades caracterizadas pelo movimento de submissão forçada decorrente das dominações coloniais e que repercute em processos ainda violentos na contemporaneidade. A esse respeito, a autora destaca a existência da associação racista lançada contra a Mulher Negra como mão de obra desqualificada, submetida, muitas vezes, a postos de trabalho manuais e com remuneração abaixo da recebida por mulheres brancas.

Além do mais, segundo Nascimento (1990), a necessidade de sobrevivência tem impulsionado muitas Mulheres Negras ao processo de qualificação profissional, o que ainda assim, não as protegem do caminho solitário de preterimento no campo do amor. A luta pela ascensão social, com resistência e resiliência, em busca da ocupação de espaços de poder, tem levado essas mulheres a ressignificação do

conceito de amor em suas vidas, no sentido de combater a submissão imposta pelo racismo e patriarcalismo.

Ana Cláudia Pacheco (2013), em “Mulher Negra: afetividade e solidão”, discorre sobre as complexidades que atravessam Mulheres Negras no campo das emoções. A esse respeito, a autora ilustra a condição enfrentada pela sociedade brasileira que, apesar do histórico de mestiçagem entre diversas raças, ainda retroalimenta uma ideia de amor pautado na cultura ocidental. Diante desse cenário, a Mulher Negra tem sido o principal alvo de preterimento no campo da afetividade, tendo em vista a existência das discriminações ainda presentes do ponto de vista do gênero e da raça que, entrelaçados, fortalecem a invisibilidade e a exclusão deste público. Penso que, sobretudo, o racismo contribui diretamente para essa ocorrência que se mantém viva na contemporaneidade, servindo de alerta para as minhas reflexões, a respeito da urgência de se falar dos afetos com e para Mulheres Negras, desde o período da escola, não meramente na Educação Infantil.

Esse meu movimento reflexivo diz muito mais sobre o papel da escola em relação a essa problemática, já que esse doutoramento está analisando o racismo a partir do contexto escolar. Reconheço que a necessidade de uma educação antirracista não é uma demanda exclusiva dos educadores, mas se isentar da discussão acerca dessas mazelas seria, a meu ver, mais um reforço de práticas discriminatórias. Trago para a discussão, mais uma vez, os contos africanos, como alternativa dialógica para a valorização do afeto, do respeito e do reconhecimento do valor da Mulher Negra, com sua estética, cultura, empoderamento e ensinamentos próprios, enraizados no histórico de realezas e divindades de África e África-Brasil.

A esse respeito, reflito sobre o tratamento dado ao corpo feminino negro nos espaços educativos como a escola, sendo uma instituição que reproduz essas bases coloniais que, por sua vez, delimitam quem deve ou não ser amada na sociedade brasileira. Considerando a noção depreciativa criada pela estrutura racista que reduz a história de meninas e mulheres negras à violenta escravização ocorrida no país, há a intenção colonial de preservar a linha da “[…] negação e silêncio perante os rituais racistas cotidianos na vida escolar” (SILVA, A. C., 2010, p. 61). Além disso, enfatizo também a rejeição sofrida por crianças negras que são “[…] fantasiadas de africanos escravizados e uma menina branca e, de preferência, loura, era escolhida

para representar a Princesa Isabel" (GOMES, 2017, p. 107), dentre outras "personagens" ressaltadas em datas comemorativas nas escolas.

Penso que, à medida que as crianças negras vão crescendo e se desenvolvendo em seus processos formativos, a autoestima delas – dentre outras questões – pode enfrentar inúmeros obstáculos lançados não só pelas fontes escolares, como também nas mídias e na sociedade em geral. Isso porque, normalmente, as meninas negras que passam por essa trajetória, se deparam também com esse "destino" de ausência afetiva na vida adulta. Diante disso, eu não posso ignorar as possibilidades de análise a respeito dessas tensões que abalam o campo educativo de corpos negros femininos que são negados ao recebimento de afeto em suas vidas.

Pacheco (2014), discorre sobre as consequências das dominações coloniais que afetam diretamente as representações dos corpos de Mulheres Negras, sobretudo, quando se fala das trajetórias de afetividades dessas mulheres. A autora destaca que Mulheres Negras têm sido preteridas do ponto de vista afetivo – tanto por homens negros como pelos brancos – e, nesse sentido, ela denuncia também a permanência da naturalização da redução valorativa dessas mulheres aos quesitos eróticos, domésticos e escravizados que são lançados sobre o corpo negro feminino, decorrentes das narrativas racistas que foram originadas pelos processos civilizatórios ocorridos na história do Brasil. Reflito que as noções lançadas pela branquitude, reforçadas pelo campo discursivo e também prático, têm contribuído para a desvalorização dessas mulheres. Isso traduz o discurso da autora em relação ao:

> Torna-se difícil não reconhecer como os discursos de ideologias raciais e de gênero são estruturantes e ordenam um conjunto de práticas corporais racializadas vividas pelo gênero, na sexualidade, no trabalho, na afetividade e em outros lugares sociais que são "destinados" às mulheres negras, na Bahia e no Brasil (PACHECO, 2014, p. 51).

Desse modo, questiono-me sobre o papel da escola diante do desafio de desconstruir processos educativos coloniais a respeito de meninas e Mulheres Negras, considerando também que esse propósito não pode ser responsabilidade única do sistema educacional. Contudo, reconheço que o tratamento dado dos

outros para com elas, como também delas consigo mesmas, tem acarretado em uma série de violências. Nesse caminho, visualizo a importância do estudo coletivo dos contos afro-brasileiros que ressaltam a beleza, o respeito, a afetividade e o poder da Mulher Negra, a partir do olhar referencial das realezas presentes nas orixás femininas e nesse movimento, sigo a minha necessidade de observar as narrativas das professoras negras a respeito dessa problemática, com a pretensão de verificar como e se elas visualizam essas tensões nas suas memórias escolares, seja como alunas no passado, seja como professoras de meninas negras, atualmente. Sinalizo que esses aspectos serão lançados por mim durante as oficinas, enquanto parte da programação do grupo focal.

Reconheço que o estudo dos contos afro-brasileiros e dos *itan* tem me possibilitado momentos de identificação, representatividade e aprendizagens, a partir dos ensinamentos encontrados nas narrativas que trazem divindades africanas e os seus legados ancestrais que, por sua vez, têm germinado nas minhas reflexões, fortalecendo o meu entendimento em torno do protagonismo feminino negro. Nessa perspectiva, a mesma inquietação que tenho a respeito da condição vulnerável que as Mulheres Negras têm tido na sociedade brasileira, me impulsiona na busca incessante por narrativas cujos enredos tragam figuras femininas enquanto símbolo de poder, realização, resiliência e resistência, alternativas que podem ser encaradas como autodefesa para o enfrentamento ao racismo, considerando o contexto contemporâneo no qual estou inserida, seja como investigadora, seja como sujeito pertencente ao mesmo campo social (mesmo considerando a diversidade interseccional que envolve os sujeitos em questão). Trazendo o recorte do racismo no âmbito da escola, essas indagações continuam suficientes e coerentes quando o foco é o olhar para o sujeito político Mulher Negra e que aqui, nesse caso, remeto-me, inicialmente, a Mulheres Negras do *axé* – Candomblecistas, incluindo também homens negros dessa religião; e, seguidamente, professoras negras.

Considerando as reflexões tecidas por mim no subtópico 2.6 – onde trabalhei com o poder feminino a partir do contexto das mulheres iorubanas e afro-brasileiras, perpassando pelas sabedorias compartilhadas nos contos de tradição oral –, reservo essa ocasião para traçar uma ponte entre essas discussões e as contribuições do feminismo negro para a compreensão do poder feminino presente nos *itan* e que

pode servir como fonte de representatividade para as mulheres afro-brasileiras na contemporaneidade.

A esse respeito, Werneck (2010) argumenta que as narrativas míticas afro-brasileiras têm contribuído como uma alternativa para o autoconhecimento identitário e também referencial político para Mulheres Negras que buscam esse caminho de empoderamento diante das adversidades encontradas. A esse respeito, pondero sobre as orientações da autora do ponto de vista do protagonismo feminino negro presente nos contos africanos. A exemplo, Werneck (2010) sinaliza algumas divindades africanas para enfatizar ensinamentos trazidos por elas e servem como caminho propício para atualmente se pensar nos contextos enfrentados pelas Mulheres Negras.

Nessa perspectiva, Nanã é vista como exemplo do feminismo que ecoa insubordinação, quando renuncia e desaprova a hegemonia masculina de Ogum, de maneira que essa "[…] recusa é simbolizada pela proibição do uso de metais em suas cerimônias até hoje […]" (WERNECK, 2010, p. 78). Iemanjá, por sua vez, relembra o poder matriarcal e maternal que possui, além da união entre mulheres quando decreta o divórcio com o seu marido que "[…] desrespeitou uma das regras que lhe impôs (não falar mal de seus seios) […] (WERNECK, 2010, p. 78).

Werneck (2010) cita ainda mais três divindades, enquanto exemplo do protagonismo feminino negro: Iansã, Oxum e Obá. A primeira delas, também insubordinada, utilizou de suas habilidades com a guerra para descumprir ordens que limitavam o acesso dela no culto aos mortos, além de ter conquistado – junto ao seu marido, Xangô – a oportunidade para aprender a cuspir fogo e também acompanhar os raios. A deusa das águas doces, Oxum, referenciada como uma Ialodê –juntamente a Nanã – carrega o poder diferencial feminino quando é escolhida para representar um coletivo de mulheres, por meio da liderança feminina e com autonomia suficiente para a tomada de decisão e de negociação, demarcando representatividade. A esse respeito, Werneck (2010) sinaliza que o título de Ialodê foi usufruído historicamente em regiões iorubanas pré-coloniais. Oxum relembra também, a todas as mulheres, o poder germinal que o aparelho feminino tem quando, graças a ela se concebe a fertilidade, o ciclo menstrual e o porvir.

O pensamento werneckiano me faz refletir sobre a importância do protagonismo de mulheres negras, a partir do acesso ao poder feminino presente nos *itan*. Finalizando essa leitura, socializo mais um destaque realizado pela autora: segundo ela, Obá, divindade feminina que domina as batalhas corporais, vencendo em todas as lutas com outros(as) deuses, com exceção do duelo com Ogum que, por sua vez, ganhou vantagem. Essa ocorrência demarcou que a força de Obá "[...] só pode ser rivalizada pela astúcia […]" (WERNECK, 2010, p. 78).

A mitologia iorubana traz algumas passagens que demarcam pontos de tensões e acertos entre orixás femininos e masculinos, mas sem perder o alerta de que "[…] o surgimento da vida e do mundo, assim como sua gestão, só é possível se as mulheres e os homens entrarem em acordo" (NOGUERA, 2017, p. 71). Bebo também essa fonte trazida nos contos para me alimentar da ideia de que, o feminismo negro abordado aqui, considera a busca das Mulheres Negras por mais espaços de fala, de poder, de realizar e gestar a partir das suas escolhas pessoais e/ou profissionais, respeitando a equidade entre os gêneros. Com isso, reconheço a existência da desigualdade que paira nessa equidade inexistente, tendo em vista a busca incessante das Mulheres Negras por oportunidades, não apenas pelos caminhos restritos e limitados que a sociedade machista, patriarcal, racista e capitalista tem demarcado. Dessa forma, o lócus escolhido para analisar falas de Mulheres Negras foi a escola, considerando um dos locais onde o racismo se revela, afetando diretamente corpos negros.

Longe da pretensão de convencer as Mulheres Negras participantes desta pesquisa a mergulharem no processo de aderência junto ao movimento feminista negro, reconheço o meu lugar enquanto pesquisadora que deseja realizar uma análise comparativa entre a realidade posta e os instrumentos de combate ao racismo que podem ser utilizados por elas – ou não – no decorrer do grupo focal e das oficinas. Isso perpassa pelo meu olhar analítico, enquanto pesquisadora, de verificar como elas se colocam diante do racismo vivenciado e/ou observado em espaços socioeducativos. Chamo por instrumentos de defesa as sabedorias de tradição oral presentes nos contos afro-brasileiros e *itan*, por valorizarem a vida de pessoas negras, considerando o legado ancestral afro-brasileiro e as possibilidades de ascensão política, por meio do reconhecimento da própria história e cultura, visando o empoderamento dessas mulheres.

Reconheço que, esse movimento de apresentar às professoras negras o que chamo de instrumentos de defesa, pode ser visualizado por elas de diferentes formas e que, dentre inúmeras delas, as reações podem decidir se os instrumentos serão: selecionados, invisíveis e/ou rejeitados por elas. Logo, a prioridade em questão é mediar o processo, no sentido de buscar caminhos para analisar as oportunidades possíveis, considerando também o respeito às escolhas individuais por parte delas, diante do racismo presente no contexto escolar. A esse respeito, Carneiro (2003, p. 129) denuncia que: “Pensar a contribuição do feminismo negro na luta anti-racista é trazer à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais”.

Reafirmo a minha necessidade de beber da fonte do feminismo negro, como alternativa para a compreensão interpretativa do poder feminino compartilhado nos *itan* e suas possíveis contribuições para o autoconhecimento: isso perpassa por aspectos pessoais, profissionais – o que está por trás dos obstáculos vividos na profissão docente, especialmente do ponto de vista da Lei nº 10.639/03, quando o assunto envolve Mulheres Negras –, além da busca por representatividade e reconstrução identitária de mulheres afrodiaspóricas.

A esse respeito, visualizo que bases teóricas discutidas no decorrer dessa investigação transitam pela realidade observada, como em um movimento de ir e vir seguindo a correnteza das águas que não me permite sair da pesquisa da mesma forma com que ingressei. Do mesmo modo, acredito que a base teórica feminista pode contribuir para o processo de autoconhecimento das participantes, como oportunidade para beber de outras fontes, afinal, o papel da pesquisa é analisar o fenômeno selecionado e não, necessariamente, solucionar uma demanda que e estrutural e histórica. Se houvesse uma vacina contra o racismo, certamente, o meu objeto de estudo seria outro.

Nessa perspectiva, mesmo sem a intenção de defender – no sentido de impor ou de convidar as participantes da pesquisa para a causa do movimento feminista negro – reconheço que, ainda assim, a inciativa de compartilhar essa fonte com elas por meio de um estudo coletivo, em parceria com contos afro-brasileiros – é relevante do ponto de vista socioeducativo. Uma vez que as questões relacionadas

às Mulheres Negras, abordadas ao longo desta pesquisa, estão presentes nas pautas do feminismo negro, conforme sinalizado por Carneiro (2003), a exemplo da valorização do direito das Mulheres Negras à educação, além da ação de combate ao racismo como alternativa para enfrentamento e conquista a igualdade de oportunidades entre as pessoas, independente da diversidade étnico-raciais presentes no país.

4.4 NA CONTRAMÃO DA HISTÓRIA ÚNICA: MULHER NEGRA BEBENDO DA INTERSECCIONALIDADE!

> Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura (ADICHIE, 2019, p. 13-14).

A nigeriana Chimamanda Adichie (2019) traz reflexões importantes com a sua crítica em torno da história única. Pondero sobre as suas contribuições para a presente tese de doutoramento que, por sua vez, defende um movimento de contramão ao que está posto na problemática apresentada, visando a valorização da arkhé afro-brasileira e o combate ao racismo. É nessa correnteza que encontro um outro lado da margem do rio e sigo até lá, porque acredito que não basta criticar, se não for para pensar em ações condizentes ao meu descontentamento, ligando-me a uma busca por mudança. Se eu critico as histórias que tomam como única verdade as versões escritas pelos vencedores, preciso também possibilitar o diálogo e a aproximação com outras versões produzidas e que trazem o histórico de africanias diversas. A esse respeito, Adichie (2019) aponta diretamente a questão da história única e como isso afeta a concentração do poder de uma civilização.

Vale ressaltar que este trabalho não se resume ao diálogo sobre a Mulher Negra presente nos contos africanos. Há uma inclusão também das negras que são referenciadas, valorizadas e problematizadas fora das narrativas de tradição oral, tendo em vista os diversos lugares socioeducativos onde Mulheres Negras transitam. Com isso, é relevante o trabalho de aprofundamento dessas questões com todas as professoras negras participantes da pesquisa, de forma pedagógica e contextualizada, seguindo o ensinamento freireano de que a “[...] leitura do mundo

precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 1989, p. 9). Dessa forma, as análises dessa pesquisadora em torno dos enfrentamentos ao racismo pelas participantes da investigação perpassam pela ótica interseccional.

Reconhecendo a crítica em torno dos estereótipos lançados sobre os corpos negros no livro didático (SILVA, 2004), considero que esses corpos podem ser ainda mais valorizados, por meio de referências que estimulem o empoderamento das crianças negras. A esse viés, refiro-me às experiências e aprendizagens já trazidas neste trabalho, como as *Iyabás* em seus papéis de liderança, das mães de santo enquanto líderes comunitárias e religiosas, além de autoras negras que dialogam sobre a urgência de valorização do feminino diante do demarcador de invisibilização e de oportunidades que não são tratadas com equidade frente as desigualdades de gênero que persistem na contemporaneidade.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001, na África do Sul, em Durban, tornou-se um marco que consolidou a visibilidade e o impacto das discussões construídas coletivamente entre Mulheres Negras em encontros internacionais. As propostas em torno da interseccionalidade, ponderadas por Kimberlé Crenshaw, alcançaram os interesses defendidos pelo movimento de Mulheres Negras do Brasil, provavelmente já influenciados pelas contribuições inicialmente lançadas em 1983, pela feminista negra brasileira Lélia Gonzalez (1983) que, por sua vez "[…] também de forma incipiente tocou na imbricação do sexismo, do racismo e do classismo" (CARDOSO, 2017, p. 126).

É diante desse cenário que trago a discussão do conceito de interseccionalidade nesta obra, tendo em vista as contribuições epistemológicas que essa ideia concebe para os inúmeros olhares à Mulher Negra por ela mesma. Trata de uma concepção proposta pela afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, em direção ao feminismo negro, também valorizado nessa investigação. Crenshaw (2002) denuncia o cenário de desigualdade a que Mulheres Negras têm sido submetidas na sociedade, considerando o descuido de algumas ações que são de

responsabilidade dos direitos humanos e que tem afetado diretamente as relações de gênero. Em se tratando do conceito, a autora dialoga que:

> […] A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, construindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Nessa perspectiva, Crenshaw (2002), discute também sobre discriminação interseccional, o que pode ser identificado na discussão deste trabalho, considerando a ocorrência da exclusão do público feminino negro das oportunidades educacionais ou simplesmente da concorrência desigual com mulheres não negras. A esse recorte, sinalizo novamente o cenário não só da educação promovida pelas escolas particulares em relação às públicas, como também o número de estudantes negros que ainda é maior nas instituições públicas. Além do mais, os currículos escolares selecionam histórias da cultura europeizante, desde as séries iniciais, valorizando apenas corpos não negros: brancos, loiros e de olhos azuis, preferencialmente.

Um levantamento realizado pelo Núcleo de Estudos da Violência da USP e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública apontou que, de janeiro a junho de 2020, ocorreu um aumento de 2% da taxa de feminicídio no Brasil, sendo Mulheres Negras a grande maioria das vítimas. O índice apresenta-se elevado em comparação ao mesmo período de 2019. Vale ressaltar que o contexto da pandemia devido a Covid-19[14], iniciado no Brasil por volta de março de 2020, foi apontado como a fase mais alarmante desse crescimento (ÍNDICE DE FEMINICÍDIO AUMENTA EM 2020, E MULHERES NEGRAS SÃO AS PRINCIPAIS VÍTIMAS, 2020).

14 A crise pandêmica mundial apresentou o primeiro caso no Brasil em meados de fevereiro de 2020 (PRIMEIRO CASO DE COVID-19 NO BRASIL COMPLETA UM ANO, 2021) e, com isso, tive que reajustar o planejamento de imersão em campo para o formato virtual.

De que maneira as crianças negras podem ter referências da beleza de seus corpos e de suas histórias, se o próprio sistema educacional retroalimenta o racismo que reforça a cultura negra unicamente nas passagens que tratam do período escravagista? Essa problemática afeta mulheres e meninas negras e que, a depender dos demarcadores sociais que atravessem suas vidas, acabam sendo ainda mais violentadas, como incentivo à evasão escolar, dentre inúmeros outros obstáculos que afetam diretamente as suas aprendizagens na escola e na vida. Pontos de tensões como estes precisam ser discutidos, enquanto análise no lócus da presente pesquisa, como possibilidade de dialogar sobre empoderamento feminino, diante do poder da Mulher Negra presente nos *itan*, por exemplo.

Cardoso (2017) pondera que as Mulheres Negras brasileiras têm sofrido uma diversidade de desigualdades, o que impede uma análise generalizada e rasa em torno dos obstáculos sofridos por elas. Segundo a autora, a interseccionalidade permite um debate mais aprofundado em torno da vida dessas mulheres, do ponto de vista da consideração do entrecruzamento de barreiras ocasionadas por caminhos desiguais, a exemplo das questões em torno da raça, do gênero e da classe. A esse respeito, a autora ressalta que a análise em torno dessa "tripla discriminação" (CARDOSO, 2017, p. 126) já está mais avançada para alguns estudiosos, de maneira que é identificada a existência de uma proliferação das consequências e dos inúmeros efeitos potencializadores oriundos das múltiplas discriminações sofridas pelas Mulheres Negras, de modo a silenciá-las e eliminá-las ainda mais da sociedade.

Akotirene (2018), intelectual negra, baiana, traz o conceito de interseccionalidade para debate, sob a ótica contextualizada em sua região afro-baiana. Dessa maneira, a interseccionalidade surge como suporte analítico enquanto viés teórico-metodológico para uma crítica voltada à base estrutural que sustenta o racismo presente no Brasil, sobretudo, por considerar sua indissociabilidade do:

> […] racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais" (AKOTIRENE, 2018, p. 14).

Bebo da fonte da interseccionalidade e reconheço a importância da inclusão desta vertente na imersão deste trabalho. Já que o pensar interseccional, primeiramente, possibilita um olhar para um ponto de uma rua que pode ser acessado por diversos outros caminhos e barreiras. São vários os atravessamentos que atingem a Mulher Negra na sociedade e devido a isso, eu não posso afirmar que Mulheres Negras sentem, agem, se identificam, lutam e até mesmo, sofrem racismo da mesma forma. Nego o pensamento de uma história única imposta na sociedade brasileira, o pensamento da democracia racial, a roupagem que vem sendo construída nos materiais didáticos, nas novelas e meios midiáticos que circulam pelo mundo, contendo o pacote repleto de narrativas que valorizam apenas a cultura europeizante e invisibilizam corpos negros.

Cardoso (2017) já enfatizou que a luta pela descolonização do pensamento, diante do reconhecimento do legado histórico e das desigualdades sofridas pela população negra do Brasil tem estimulado o processo formativo e combativo da Mulher Negra, enquanto sujeito político diaspórico. Pondero que o debate em torno da interseccionalidade como pauta do feminismo negro tem sido favorável e contextualizado às demandas vividas pela população negra feminina do Brasil, tendo em vista as orientações de Cardoso (2017) de que a ótica interseccional não se refere a adição das opressões sofridas por esse público e sim muito mais pelo entrecruzamento da diversidade dessas opressões, o que potencializa a condição de vulnerabilidade social lançada sobre as Mulheres Negras.

Defendo a importância do processo de construção identitária dos descendentes de africanos no Brasil, enquanto direito à negação da história única que foi estabelecida e propagada pela cultura ocidental. A questão pautada em minhas reflexões se concentra no movimento contrário aos moldes de identidade que são lançados contra a Mulher Negra, por acreditar que ela caminha por diversos atravessamentos e, por diversas vezes, é esmagada por uma sociedade racista, machista e excludente.

Trazendo um recorte para a Mulher Negra, é importante destacar que as narrativas concentradas nessa investigação possibilitam às crianças negras conhecerem enredos que trazem corpos negros como heróis, protagonistas, vencedores, repletos de poder e de possibilidade de ascensão social, até mesmo

porque o “[…] poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (ADICHIE, 2019, p. 23).

Por que não, então, permitir às nossas crianças negras o direito de conhecerem outras histórias, narrativas que valorizem seus corpos e suas vidas, em vez de nos contentarmos apenas com o discurso das histórias institucionalizadas? Eu prefiro investigar bases e orientações que me auxiliem no processo de mediação do estudo dos contos africanos, de modo a permitir que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa possam, de alguma forma, contarem suas próprias histórias. Visualizo essa atitude como uma ação pedagógica de enfrentamento ao racismo porque ela contraria inúmeras práticas que vivenciei na escola, quando o assunto abordado pelos educadores tocava na abolição da escravatura e no Brasil colonial, reflexo de um desrespeito aos meus ancestrais.

Portanto, neste trabalho, o olhar em torno do racismo é feito de forma interseccional! São inúmeras as barreiras que reforçam as formas de violência sofrida pelas meninas negras e Mulheres Negras e isso perpassa pela questão do racismo, do gênero e da classe social. Se a educação escolar prepara os sujeitos para a vida, e do mesmo modo, os contos africanos ensinam lições e valores para os seres humanos no cotidiano, proponho esse mesmo olhar transdisciplinar e interseccional, considerando que as crianças negras que estão inseridas no cotidiano da escola serão, futuramente, mulheres e homens. Além do mais, defender o feminismo negro não invisibiliza os meninos, diante da nossa sociedade heteropatriarcal. Pelo contrário, em meio a essa tensão e diversidade, vivida de forma desigual, proponho um olhar pedagógico de modo a valorizar a autoestima da criança negra, estimular o empoderamento dessas meninas e, sobretudo, dar espaço para que os meninos aprendam também a valorizar o poder feminino.

Interseccionalidade é, com isso, uma aproximação analítica de viés feminista que, por seu lado, permite amplificar a voz das Mulheres Negras para que as mesmas contem/denunciem suas histórias de vida, considerando os enredos demarcados por inúmeras formas de opressão sofrida por corpos e pensamentos femininos negros, diante de inúmeras encruzilhadas demarcadoras de violências que atravessam suas vidas e dificultam não só os seus vínculos nas relações em

sociedade, como também interfere no processo de transitar e ascender sociopolítico e economicamente.

Assim, as vielas e encruzilhadas são consideradas e não se pode generalizar que essas mulheres tenham as mesmas vivências. Pelo contrário, reconhecer as Mulheres Negras como sujeitos políticos requer pontuar a existência de "[...] uma multiplicidade de experiências de raça, gênero, classe, religião, diversidade sexual, região, etc." (CARDOSO, 2017, p. 127), o que reforça ainda mais a minha intenção nesta pesquisa de consultar Mulheres Negras – professoras e Candomblecistas – que transitam por diferentes espaços educativos – escola e terreiro, de modo a respeitar o lugar de fala de cada uma delas, suas vivências e necessidades, visando contribuir para a discussão e análise em torno do racismo presente no contexto escolar.

Nesse sentido, a discussão em torno do racismo abordada nesta pesquisa é feita de forma interseccional, de modo a considerar a diversidade de obstáculos e de especificidades que podem ser revelados pelos participantes da pesquisa, do ponto de vista do relato das experiências observadas e/ou vivenciadas por eles e que contemplem o enfrentamento ao racismo na sociedade. Dessa forma, acredito que as temáticas abordadas nas narrativas africanas e afro-brasileiras servem como ponte dialógica entre a pesquisadora e as(os) participantes durante a realização do grupo focal, detalhado na seção metodológica, apresentada a seguir.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em vista os objetivos e o público-alvo já sinalizados nessa pesquisa, a investigação seguiu o percurso metodológico da pesquisa participante, sendo essa de natureza qualitativa e embasada por Gil (2002), considerando a sua relevância diante da possibilidade de realização da interação entre quem pesquisa e os sujeitos envolvidos nos processos investigativos. Além disto, essa vertente conduz a um caminho propício para o reconhecimento da ciência popular como campo de conhecimento que precisa ser valorizado. Desse modo, a escolha por esse campo envolve o meu acreditar na necessidade de fortalecer as bases epistemológicas seguidas, de modo a direcioná-las à compreensão da realidade apresentada em torno do racismo, por meio das produções emanadas pela sabedoria presente na tradição oral afro-brasileira e que no caso desse trabalho acadêmico, está focado nos contos e *itan*.

O uso da pesquisa participante é pertinente à conjuntura deste trabalho, do ponto de vista do olhar em torno do racismo sob a ótica mais subjetiva sem, contudo perder o foco da objetividade. Acredito que a observação participante, direcionada ao contexto do racismo na escola, pode revelar aspectos relacionados ao que afeta direta e/ou indiretamente os sujeitos participantes da pesquisa e que também me atinge. Nessa perspectiva, parto do olhar que ultrapassa a ótica da objetividade neutra, tendo em vista que "[…] o relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo […] (GIL, 2008, p. 31). Em se tratando de uma sociedade racista que impacta, inclusive, o cenário investigativo, reconheço que o meu lugar de fala também se encontra, de alguma forma, com a mesma encruzilhada que atravessa os processos de identificação com corpos afetados pela mesma sociedade, ainda colonial em suas práticas cotidianas. Sendo assim, "[…] a relação entre sujeito e objeto é no fundo de identidade, não apenas externa" (GIL, 2008, p. 66).

A minha escolha pela pesquisa participante se deve também ao acreditar de que o estudo teórico sobre o racismo – vivido ou não por professoras negras, no contexto escolar ou fora dele –, não é suficiente sem a busca complementar da escuta e do diálogo com as participantes da investigação acerca dessas tensões. Os

contos afro-brasileiros são, nesse sentido, postos como uma tentativa de dialogar e de me aproximar das mulheres negras envolvidas, do ponto de vista da discussão dos aspectos relacionados ao objeto de estudo.

Isso envolve também a minha defesa de que eu não sei tudo sobre o objeto pesquisado: estou investigando devido a essa busca incessante de querer aprender mais, como também acredito que para além das bases teóricas recorridas por mim, essas Mulheres Negras têm muito a me ensinar. A esse respeito, Freire (1996, p. 36) enfatiza que: “[…] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico”. Além disso, a escolha de pesquisar sobre o racismo que tem afetado mulheres negras, a partir do olhar de uma pesquisadora negra, perpassa também pelas minhas vivências pessoais em relação a essas tensões e que, de algum modo, alcança o campo da “[…] *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (FREIRE, 1996, p. 36). Nesse sentido, enxergo que, apesar de estar inserida em um processo investigativo, o meu olhar pedagógico se mantém vivo: sou uma pedagoga negra atuando no campo da pesquisa.

Essa tese de doutoramento segue um caminhar pautado na pesquisa qualitativa, de maneira que, para mim, investigar sobre como o racismo tem afetado Mulheres Negras em espaços escolares é relevante. Diante disso, acredito que investigar, por meio de uma observação participante, pode me possibilitar uma análise do racismo a partir das falas das próprias sujeitas que o experienciam – ou não – e que, de alguma maneira, me afeta, por ser “[…] algo próprio de quem sente, percebe, julga, conceitua, afeta e é afetado por aquilo que percebe” (GALEFFI, 2009, p. 46).

Concordo e priorizo o alerta de Demo (1985), quando ele aponta que:

> […] acreditar numa universidade cientificamente neutra é literalmente "cair no conto do vigário". A posição de neutralidade ou é maliciosa, de quem busca aí uma estratégia de aceitação não contestada, ou é ingênua, de quem não percebe o engajamento da neutralidade (DEMO, 1985, p. 74).

Nessa perspectiva, enquanto pesquisadora acredito no bom senso de que a neutralidade é necessária na medida do possível, porque é preciso ser neutra diante da análise da inquietação “vivida” ou não pelos sujeitos e, ao mesmo tempo, mais

diretiva em torno do objeto. Isso não descarta o fato de que o alcance total da neutralidade seja possível: não há condições para isso, pelos motivos já mencionados. Do contrário, o risco de massacrar o lugar de fala do sujeito, diante de todo o processo, seria enorme. A esse respeito, vale ressaltar que as ciências sociais são valorativas e, com isso, o próprio objeto da pesquisa não estará isento da neutralidade por quem pesquisa (DEMO, 1985).

Concordo com a sinalização de Jorge Adão que critica a “ideologia da neutralidade em educação” (ADÃO, 2007, p. 90) porque ações humanas partem de intenções que podem ser boas ou ruins e, assim, a neutralidade, segundo o autor, não existe. Pondero que a opção de ser neutra enquanto uma pesquisadora negra que investiga sobre o racismo não seria viável para mim, tendo em vista a realidade investigativa de estar em uma cidade baiana que concentra números consideráveis de pessoas negras, inseridas em práticas discriminatórias decorrentes de raízes estruturais racistas. Esse movimento de anulação proposto por uma neutralidade caracterizaria uma conivência que alimenta e fortalece práticas discriminatórias.

A minha escolha pela pesquisa qualitativa está relacionada também ao interesse de investigar o racismo, de maneira que, estando ele inserido nas relações humanas na sociedade, para analisar a ocorrência do mesmo, preciso de um olhar apurado em torno da natureza humana, já que essa problemática afeta diretamente vidas humanas. A esse respeito, Galeffi (2009) destaca que a pesquisa em torno do conhecimento da humanidade está distante de respostas definitivas, considerando o processo constante de transformações que os humanos têm conduzido nas suas produções. Além disso, concordo com o autor em relação à necessidade do rigor e da flexibilidade exigidos em uma pesquisa qualitativa. Exemplificando o caso desse meu relato investigativo, isso se revela no meu o olhar criterioso na escolha das fontes teóricas, dos sujeitos participantes e também dos caminhos a serem traçados para a produção e a análise dos dados. Do mesmo modo, isso se vale na flexibilização utilizada por mim durante a condução das atividades junto aos participantes, considerando que a temática trabalhada envolve sentimentos, limitações e dores das pessoas envolvidas no processo.

Considerando o movimento constante de idas e vindas da pesquisadora em relação ao olhar em torno da temática e do objeto de estudo – e que envolve

também estranhamentos e familiaridades (VELHO, 1980) –, reconheço a pertinência da imersão no lócus. Isso porque o estudo acerca das bases teóricas tem me auxiliado de modo a ampliar o conhecimento em torno da temática para que, durante o processo de mergulho no campo eu possa olhar o fenômeno posto em análise de uma forma mais aprofundada, rumo ao processo de "[…] conhecer praticando e praticar conhecendo" (DEMO, 1985, p. 75).

O detalhamento de como planejei e realizei o percurso da descrição e da análise dos dados – relacionados ao campo de imersão – está localizado nas seções seguintes, mas já sinalizo a minha aproximação com a análise do discurso, de acordo com o que orienta Orlandi (1999), quando ela aponta:

> A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: como o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 1999, p. 15).

Vale ressaltar que, de acordo com Orlandi (1999), a análise do discurso considera essas três vertentes: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise e, assim, optei por esse caminho para analisar os discursos das(os) participantes, como ponte para o aprofundamento das minhas análises nesta tese. Contudo, a análise do discurso não foi a base central do meu processo analítico, até porque ela não dá conta de analisar a diversidade dos entrecruzamentos que se revelam na ocorrência do racismo, e nem de analisar o racismo e, nesse sentido, sigo o alerta de Gonzalez (1984a) quando ela aponta a "[…] resistência de certas análises que, ao insistirem na prioridade da luta de classes, se negam a incorporar as categorias de raça e sexo […] (GONZALEZ, 1984a, 232). Além do mais, no meu processo analítico recorri aos conceitos teóricos ponderados ao longo da pesquisa e que, com isso, me serviram de ponte analítica para as minhas categorias de análise, tanto nas entrevistas como no estudo coletivo.

Escolhi a análise do discurso como mais um armamento de suporte metodológico para – juntamente as bases teóricas selecionadas nesta tese – me auxiliar como pesquisadora que precisa analisar cautelosamente o discurso presente naquilo que é apresentado pelas(os) participantes da pesquisa, considerando: os

seus gestos, as suas palavras, o não dito e, sobretudo, o conjunto de aspectos que compõem a ideologia exposta por cada uma/um delas(es) nas suas diversas formas de expressões, reveladas no processo de imersão, diante dos possíveis entrecruzamentos interseccionais. Dessa maneira, apresento, a seguir, o planejamento metodológico em torno da imersão no campo.

5.1 INSTRUMENTOS E ETAPAS DA PRODUÇÃO DOS DADOS

Com o intuito de alcançar o propósito geral e as finalidades específicas traçadas neste trabalho científico, explanarei nesse subtópico as técnicas selecionadas para essa finalidade. Enfatizo que a revisão de literatura configurou a etapa inicial da investigação, com o objetivo de apurar o estado da arte acerca da temática, rumo ao desenvolvimento das três seções teóricas, além da metodologia e consequentemente, da descrição e da análise dos dados. A pesquisa atendeu ao planejamento descrito no cronograma indicado no apêndice a, com o indicativo das etapas de desenvolvimento do trabalho, correspondendo ao período de março de 2018 a março de 2022.

Os instrumentos de produção de dados selecionados foram: diário de bordo da pesquisadora; conversas informais; observação participante; entrevista semiestruturada; gravador de áudio; o aplicativo Whatsapp; as plataformas Zoom, Google Meet e Teams; grupo focal, oficinas artísticas e diário de bordo das/do professoras/professor.

O diário de bordo traz as anotações registradas pela pesquisadora, em torno do campo investigativo e pode revelar tudo aquilo que a investigadora ouve, observa e/ou experiencia durante o processo de pesquisa. Dessa forma, compreendo a relevância do seu uso, por oferecer aspectos que podem contribuir à análise durante e pós-imersão no campo. O diário foi utilizado em várias etapas da pesquisa: na observação participante, nas conversas informais, após o momento das entrevistas, do grupo focal e também das oficinas. O objetivo é valorizar o registro da memória em uma perspectiva didática e também pedagógica, auxiliando a pesquisadora no processo de destacar “[…] a visão, os cheiros, as impressões e os comentários

extra, ditos antes e depois da entrevista […]" (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 150), além do início e do término de outras etapas decorrentes dos demais métodos selecionados para a produção dos dados.

As conversas informais serão incluídas durante o período de busca por sujeitos interessados em contribuir para a produção dos dados da pesquisa, ou seja, professoras negras e Candomblecistas. Isso envolve desde o convite para a participação na investigação, como também as consultas em torno das possibilidades de realização das atividades de campo na instituição escolar. Além disso, as conversas informais serão valorizadas antes e após as entrevistas, para que eu possa explicar os objetivos da pesquisa aos participantes, de forma mais detalhada, incluindo o anúncio da importância deles, considerando as metas traçadas no trabalho e incluindo outras justificativas que forem necessárias. Outrossim, visualizo também que as conversas informais podem ampliar mais oportunidades de comunicação com os(as) entrevistados(as), visando o aproveitamento máximo das informações trazidas pelos sujeitos envolvidos no processo.

A observação participante foi realizada durante o grupo focal e as oficinas que, por sua vez, envolverão professoras negras da escola municipal participante da investigação. A escolha por essa técnica de produção de dados está nas possibilidades de alcance "[…] ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo […] (GIL, 2008, p. 103) e, nesse sentido, visualizo esse caminho como relevante para a melhoria da qualidade de uma pesquisa participante.

A entrevista semiestruturada é pertinente por trazer inúmeras possibilidades ao pesquisador para dialogar com a(o) entrevistada(o) de forma espontânea e mais livre, considerando que os questionamentos não são postos de forma fechada. A espontaneidade oferecida ao informante possibilita a narrativa de suas vivências de forma mais natural e assim, a sua participação na entrevista pode seguir os rumos elencados na elaboração de suas ideias. Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas contribuem de forma relevante na produção dos dados dessa busca porque elas "[…] oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O gravador de áudio foi utilizado para o registro das falas das(os) participantes durante as entrevistas. Além disso, o uso do diário de bordo da pesquisadora após o término da conversação com os(as) entrevistados(as) (GIL, 2008) foi essencial. A relação das perguntas realizadas com os (as) Candomblecistas estão localizadas no apêndice b e àquelas correspondentes ao público das professoras negras foram inseridas no apêndice c.

O aplicativo Whatsapp foi bastante utilizado no processo de contactar as(os) participantes da pesquisa, seja por meio de textos no chat, seja pela gravação de áudio e também por meio de ligações telefônicas. Entrevistas informais, consultas, convites e também algumas entrevistas foram realizadas no Whatsapp. Além disso, em se tratando do público das(os) professoras(es), um grupo foi criado no Whatsapp, na tentativa de auxiliar ainda mais a comunicação e os combinados com elas(es) acerca do estudo coletivo. As plataformas Zoom e Google Meet foram utilizadas em algumas entrevistas. A plataforma Teams foi empregada em alguns encontros do estudo coletivo.

O protocolo de atividades – instrumento utilizado para uso exclusivo das/do professoras/professor participantes do estudo coletivo, no período das oficinas, associado nesta pesquisa como “diário de bordo das/do professoras/professor” –, foi selecionado com o intuito de trazer registros manuscritos/digitados sobre as discussões realizadas no grupo, a partir do olhar das/do professoras/professor. Assim, críticas, opiniões, memórias, tudo pode ser registrado pelas(os) participantes. O intuito é que essa técnica me auxilie nas etapas de “[…] acompanhamento e avaliação do processo de desenvolvido no grupo […] (JAPIASSU, 2001, p. 74), a partir do olhar do próprio grupo. A intenção é fornecer pontes para que as(os) professoras(es) possam trazer recortes das vivências/aprendizados delas(es), não só em relação ao estudo coletivo realizado, como também em relação aos experienciamentos cotidianos delas(es) (JAPIASSU, 2001).

5.2 GRUPO FOCAL

O grupo focal é uma técnica de dados importante para este trabalho científico, tendo em vista que ele valoriza a realização de estudos coletivos com determinados

grupos, visando o alcance dos propósitos da pesquisa (GATTI, 2005). Essa proposta dialoga com uma meta posta nessa busca, a saber: promover um estudo coletivo sobre contos afro-brasileiros com professoras negras. Com isso, os grupos focais atuarão como ponto de encontro para a observação das discussões entre as participantes, de modo que os textos discutidos com o coletivo abordarão temáticas relacionadas ao racismo, por meio da seleção de narrativas afro-brasileiras (contos e *itan*), além de possíveis inclusões teóricas, com base nos(as) autores(as) abordados(as) durante a investigação e/ou outros que sejam demandados a depender das necessidades anunciadas pelas participantes.

Nesse sentido, mesmo sabendo que a moderadora do grupo não poderá interferir nas ideias das participantes, sem julgamento em torno da opinião pessoal delas, cabendo apenas o papel de mediar, observar e analisar as discussões realizadas (GATTI, 2005), penso que o convite para estudar coletivamente os contos africanos pode despertar muitas discussões que perpassam pelo caminho da Educação para as Relações Étnico-raciais na escola, rumo ao olhar em torno do racismo.

O grupo focal requer também um critério prévio para a seleção das participantes envolvidas no processo, considerando possíveis aderências aos objetivos estabelecidos no trabalho (GATTI, 2005). A esse respeito, a escolha por realizar o grupo focal com professoras negras foi feita de modo intencional, com o intuito de colher informações a respeito de como elas enxergam o racismo na escola, recorrendo a outro objetivo específico colocado no trabalho, a saber: observar como o processo de estudo e discussão acerca dos contos, com as professoras da pesquisa, pode revelar elementos de identificação e de combate ao racismo na escola. Nesse sentido, busco nesse instrumento de produção de dados as seguintes vertentes: 1 – elas reconhecem a existência do racismo na escola? Se sim, elas o enfrentam ou apenas se deparam com ele? Além disso, é possível que elas não o notem, desacreditando da existência do mesmo. Creio que essas podem ser uma das possibilidades a serem verificadas durante a realização do grupo focal, dentre outros aspectos que possam surgir.

O grupo focal foi realizado com base na discussão coletiva dos textos trabalhados, incluindo rodas de leituras de contos africanos, textos acadêmicos e de

outras naturezas, diário de bordo das/do professoras/professor e oficinas artísticas, as quais estão detalhadas no subtópico seguinte. Os instrumentos de registro do grupo focal foram: 1 – o gravador de áudio e vídeo, extraído das plataformas Zoom, Google Meet e Teams; 2 – o protocolo de atividades das professoras (que funciona como uma espécie de jornal/diário); 3 – o diário de bordo da pesquisadora.

5.3 PEDAGOGIA CORPORAL DE MULHERES NEGRAS EM MOVIMENTO: JOGOS TEATRAIS EM AÇÃO

> […] O corpo negro pode ser entendido como existência material e simbólica da negra e do negro em nossa sociedade e também como corpo político. É esse entendimento sobre o corpo que nos possibilita dizer que a relação da negra e do negro com a sua corporeidade produz saberes. Interessa-nos, aqui, destacar os saberes emancipatórios (GOMES, 2017, p. 98).

A história do corpo negro que resistiu e tem resistido pela sua liberdade não foi iniciada na contemporaneidade, a exemplo dos movimentos organizados pelos escravizados e também pelos libertos, de maneira a barrar os obstáculos e romper com todas as algemas que retroalimentavam a prisão, a colonização e o doutrinamento desses corpos. O corpo escravizado era visto como importante pelos colonizadores, mas apenas do ponto de vista da base da mão de obra que mantinha seus privilégios e economias. O corpo negro não era visto como fonte humana, regida por vida, no sentido valorativo de sujeito que possui importância no mundo (GOMES, 2017). Nesse recorte, reflito que o antirracismo atual, elaborado pelo movimento negro educador, tem reforçado a continuidade da luta pela emancipação desse corpo negro que, apesar de ter ouvido que a escravidão acabou, tem sido perseguido e condenado para o evitamento de outros caminhos propícios a sua libertação e emancipação real.

Inicio esse subtópico com a pretensão de enfatizar a minha valorização em relação à importância da corporeidade no processo comunicativo, inclusive no campo da educação, de modo a coletar as expressões culturais socializadas pelas professoras envolvidas, contemplando as possibilidades dialógicas com/entre elas, em meio às diversas linguagens que podem ser reveladas por meio do teatro, no decorrer das relações humanas traçadas em torno da temática abordada. Nesse

sentido, parto de um percurso que inclui a relevância e as contribuições da pedagogia corporal (GOMES, 2003) e que pode ser contextualizada a partir do universo dos contos afro-brasileiros e itan.

Destaco o meu olhar sobre a importância da pedagogia corporal, sobretudo, a partir dos escritos de Gomes (2017), ao ressaltar a importância do processo educativo trazido pelo Movimento Negro, enquanto pauta para reeducar aspectos distorcidos que têm sido lançados sobre o corpo negro na sociedade em geral. A esse respeito, a autora orienta que a valorização do corpo negro por parte desse movimento tem auxiliado no processo de superação das demandas relacionadas a redução dos corpos negros do ponto de vista da erotização, exotização e violência. A escola, novamente, tem um papel fundamental para esse movimento antirracista de possibilitar ao corpo negro a narrar "[...] uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização" (GOMES, 2017, p. 95).

A minha intenção como pesquisadora, diante da valorização da pedagogia corporal nessa investigação, perpassa também pelos movimentos abordados nos textos dos contos africanos e afro-brasileiros. Isso porque visualizo a capacidade dos sujeitos de se moverem a partir do estudo da ancestralidade afro-brasileira que se faz presente não só nas narrativas referidas, como também no processo dialógico mediado no estudo coletivo dos textos. A esse respeito, trato essas narrativas como bases de referenciais que ensinam valores experienciados no passado, de modo a estimular transformações nas leitoras sobreviventes ao racismo na contemporaneidade. Os contos e itan dessa natureza são postos nesta tese, a meu ver, como a possibilidade de as participantes que, assim, desejarem experimentar esse movimento, utilizarem "[…] a verdade que habita seu corpo, como ferramenta de interpretação, e, deste modo, direcionar sua voz, o som e o gesto, para a busca de sua essência" (SANTOS, 2015, p. 81-82).

Gomes (2003) enfatiza que ressaltar a pedagogia corporal da cultura negra pode destacar ainda mais o legado cultural de poder e de beleza presente no corpo negro, considerando que ele "[…] pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos […] (GOMES, 2003, p. 81). Dessa forma, acredito que a

discussão em torno do racismo na escola pode afetar também o processo de movimentação e de relacionamento entre os sujeitos pertencentes a esses corpos, diretamente afetados pelo racismo. Uma vez que o racismo classifica e seleciona os corpos tidos como favoráveis ao processo de exclusão e apagamento. Os contos afro-brasileiros, por outro lado, enaltecem o sentido valorativo da corporeidade e da estética negra, além de proporcionar inúmeras possibilidades para que esse corpo possa contribuir à sua autotransformação na/e para a sociedade. Nesse sentido, vidas negras são ressaltadas e protagonistas elementares nas narrativas de tradição oral afro-brasileira.

O corpo negro, em meio a trajetória histórica vivida, pode ser analisado do ponto de vista do coletivo porque, para além dos aspectos individuais que se relacionam com o campo da identidade e especificidades de cada pessoa, há também a presença de identificações ou identidades que são desenvolvidas coletivamente, ou como bem traduziu Gomes (2017, p. 94): “[…] somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo”. Nesse viés, compreendo que as memórias ancestrais que atravessam a *arkhé* de cada sujeito, seja pelas contações das histórias familiares, seja pelo acesso a fontes referenciais aprendidas na escola e/ou em outros espaços socioeducativos, além dos noticiários divulgados pelas mídias, revelam uma série de definições sobre o corpo negro que, muitas vezes, trazem consigo estereotipagens e demandas outras que colocam um sentido oposto ao corpo mais próximo do aceitável por uma sociedade racista e colonial como a brasileira.

Além do mais, em se tratando da Mulher Negra, vale lembrar das consequências decorrentes das inúmeras formas de opressão experienciadas por ela na sociedade brasileira e que são somatizadas também em seus corpos. Nesse sentido, falar da vivência da dona desse corpo é também reconhecer as memórias de dores e também de superações enfrentadas pela Mulher Negra desde a trajetória histórica afrodiaspórica. A esse respeito, Gomes (2003) sinaliza que o padrão de rejeição e negação, ao mesmo tempo, de aceitação e afirmação impacta na corporeidade da Mulher Negra porque o processo educativo dela em relação ao seu corpo sofre interferência dos impactos que perpassam por suas vivências nas relações sociais, no decorrer da vida. Ao mesmo tempo, a autora alerta que para além da busca pela autoestima, torna-se necessário entender o legado da cultura

negra, no sentido de caminhar em prol da luta pelo reconhecimento e afirmação identitária da negritude na sociedade atual e "[…] sobretudo, a ressignificação de um pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo […] (GOMES, 2003, p. 81).

Gomes (2017) sinaliza que a pauta da beleza negra é uma das contribuições educativas do Movimento Negro. Considerando a trajetória de resistência, luta, sofrimento e escravização desse corpo, o pensamento colonial e racista tem buscado a manutenção do desprestígio dessas vidas e um dos pontos colocados dizem respeito ao quesito da beleza. A esse respeito, entendo que o corpo negro que busca a postura política, histórica e emancipatória no mundo caminha em proximidade às fontes banhadas pela beleza negra: aquela que rememora os legados das realezas africanas e afrodiaspóricas no país. Essas especificidades têm origem aos aspectos culturais europeizantes que determinam quem pode ou não ser aceito como belo.

Em se tratando ainda do assunto da beleza, encontro nos contos afro-brasileiros uma das estratégias para se rediscutir essas discriminações que atingem o corpo, a exemplo do itan "A Feiúra e a Boniteza", de autoria de Póvoas (2015) e que traz como lição: "A feiúra e a boniteza estão nos olhos de quem vê" (PÓVOAS, 2015, p. 21). O que me resta é contextualizar esse ensinamento para o cenário do racismo ocorrido no Brasil e, assim, novamente, centralizo a origem dessas tensões nos grupos que têm ocupado os espaços de poder e prestígio na sociedade brasileira. Esses mesmos grupos têm liderado o processo formativo das histórias institucionalizadas: que são contadas nas escolas; que descrevem os aspectos fenotípicos dos corpos vistos como bem-aceitos na sociedade; que distorcem a cor e a cara do povo brasileiro nos livros didáticos, dentre inúmeros outros aspectos não menos graves quando o assunto trata do racismo que afeta corpos e vidas negras. Tratam-se de atravessamentos que delimitam se esses corpos vivem, (sobre)vivem ou morrem (seja pelo apagamento na história, seja pelo genocídio do povo negro).

Esse movimento de violência sofrida por corpos negros perpassa por duas vertentes, segundo Gomes (2017): 1 – a do corpo regulado, seja aquele escravizado que sofre diretamente da objetificação posta pelo pensamento colonial e/ou pela industrialização capitalista; 2 – a corpo emancipado: aquele que reage por não aceitar a continuidade dos processos postos pela colonialidade e se coloca

enquanto afirmação política e identitária, buscando estratégias de enfrentamento para essa tarefa.

Valorizar a pedagogia corporal nesta pesquisa é, sobretudo, reconhecer a importância de convidar o corpo para o movimento no processo dialógico sobre memórias pessoais das Mulheres Negras envolvidas no processo. Corpos que têm sido invisibilizados e colocados em situações de vulnerabilidades e desigualdades em vários âmbitos da sociedade. Em se tratando da cultura e estética afro-brasileira discutida ao longo dessa tese, vale lembrar dos ensinamentos propostos por Santos (2015) quando a mesma propõe "[…] uma estética que estabeleça um diálogo entre corpo, cultura e memória, o qual pode enriquecer o processo artístico" (SANTOS, 2015, p. 80).

A proposta da improvisação teatral, a partir do estudo coletivo de narrativas afro-brasileiras com professoras negras, pode ampliar os caminhos para o autoconhecimento das mesmas, no que tange os seus relatos sobre os seus corpos, diante do contexto do racismo em espaços escolares. A esse respeito, vale ressaltar o meu reconhecimento do corpo como tecnologia, instrumento propagador das contações emanadas pela oralidade, gestualidades e processos interpretativos oriundos das leituras e escutas dos contos.

Ao mesmo tempo, esse corpo tem o potencial de alcançar o poder da palavra: ele pode narrar um acontecimento e reagir com base na escuta de um enredo traçado pelo(s) outro(s). A voz, nesse viés, surge como extensão do corpo. Contudo, para além desse corpo que habita um contador de histórias, visualizo também o corpo que está localizado no enredo dessas narrativas, tendo uma expressão corporal composta por ensinamentos rituais e aspectos fenotípicos representativos da cultura afro-brasileira.

Além do mais, estimular o movimento do corpo das participantes, a partir de referências da história e cultura africana e afro-brasileira, pode me auxiliar no processo de observação de uma "[…] ressignificação ancestral, no processo transformado em ações vinculadas à história individual, a uma dramaturgia pessoal" (SANTOS, 2015, p. 81), tendo em vista o meu interesse de aliar narrativas de vida sobre o racismo na escola, a partir do movimento corporal possibilitado pelo teatro educação, tendo como enredos de base as narrativas africanas e afro-brasileiras.

Reflito sobre as adversidades enfrentadas por esses corpos, enquanto resultado do processo de escravização sofrida pelos descendentes de africanos no Brasil. Vale ressaltar que isso afeta diretamente contextos escolares, considerando os rituais realizados nas escolas e que têm revelado uma série de discriminações a respeito do corpo, da trajetória e do pensamento negro. A própria existência das bases legais, já citadas nesta tese, pode ser vista como um exemplo de alerta para esses contextos de tensões e desigualdades. Lançando um olhar desde a história da colonização vivida no país até o cenário atual, pondero que esse corpo tem aprendido muitas coisas, tendo em vista os "[…] processos emancipatórios e libertadores, assim como reguladores e opressores" (GOMES, 2017, p. 93) que vêm demarcando vidas negras em diversas passagens temporais da história afro-brasileira.

Os jogos teatrais, também conhecidos como jogos improvisacionais, compõem uma metodologia teatral que foi desenvolvida por Viola Spolin nos Estados Unidos, intitulados de *Theather Game* ou *Spolin Games*. Esses jogos têm na improvisação uma base para encenação teatral, uma vez que improvisar não exige memorizações das falas e nem dos roteiros prontos para as cenas. A idealizadora norte-americana defende a expansão da espontaneidade dos jogadores, tendo em vista a necessidade de aprimorar o grau de envolvimento e entrega dos pares com o jogo e destes com os seus parceiros de jogada (SPOLIN, 2003).

Os jogos teatrais carregam um potencial artístico e dialógico que pode estimular as participantes ao movimento expressivo, por meio de uma pedagogia corporal. Tendo em vista a necessidade de observar as narrativas de Mulheres Negras a respeito do racismo na escola, valorizo a ampliação das possibilidades para que as sujeitas envolvidas possam se expressar por meio de diversas linguagens, estando em movimento, como propõe a energia do *axé*. E, nesse sentido, a arte oferece esse campo criativo de produção artística, a partir da aproximação com as experiências de vida das participantes. Além do mais, como bem sinaliza Santos (2008b), ao discorrer sobre a relação entre corpo e ancestralidade:

> Em cada experiência, além da vivência física, filosófica e criativa o intérprete reflete sobre a mesma e percebe-se corporalmente no processo, incorpora o que for importante para o seu trabalho. Quanto maior a consciência aliada às vivências, melhores serão as possibilidades criativas e expressivas (SANTOS, I., 2008, p. 3).

O processo dialógico estimulado pelos jogos teatrais, valorizando a pedagogia corporal com professoras negras e abordando a temática do racismo que afeta diretamente Mulheres Negras, pode ser um ponto crucial para essa investigação. Já que esses jogos trabalham com os seguintes direcionamentos: onde se passa a história; quem está inserido nela; e o que ocorre em seu enredo (KOUDELA, 1990). O entrelaçamento desses aspectos pode me auxiliar na condução das oficinas que abordam práticas teatrais, no sentido de estimular possíveis ressignificações e contextualizações por parte das participantes em relação aos textos abordados, diante do estímulo ao relato de narrativas autobiográficas relacionadas ao racismo vivenciado/identificado ou não pelas participantes envolvidas.

Os jogos de improviso podem contribuir para o processo de estudo coletivo das narrativas por parte das professoras negras. Isto porque eles possuem aspectos pedagógicos que estão relacionados com o campo literário e comunicacional (JAPIASSU, 2001). Nessa perspectiva, me mobilizo para oportunizar momentos favoráveis a pesquisa, de modo a observar esse movimento onde as participantes possam falar sobre seus olhares em torno do racismo em âmbitos escolares, respeitando suas autorias, autenticidades, espontaneidades, criatividades e sobretudo, lugar de fala por parte de quem pode revelar a vivência ou não do fenômeno abordado, seja no lugar de vítima, de alguém que presencia outros corpos sendo diretamente afetados pelo racismo e/ou até mesmo a partir de outras colocações que possam surgir nas narrativas delas.

Acredito que os jogos teatrais podem me auxiliar no processo de convidar as participantes para um mergulho na ancestralidade africana e afro-brasileira presente nos contos, por meio do teatro educação. Para além disso, acredito na oportunidade de abrir uma porta à lógica do espelho, ou melhor dizendo, do abebé das *Iyabás*. Com isso, posso verificar se elas se enxergaram nas narrativas: seja por meio dos personagens, seja por meio das tensões abordadas nos enredos apresentados, seja por meio das resoluções e lições trazidas nas histórias. Isso dialoga com o jogo

teatral: a possibilidade de o sujeito atuar ora como ator, ora como observador, assim como acontece no cotidiano.

Além disso, acredito também na relevância do abebé para a Mulher Negra, enquanto representatividade. Uma referência de um armamento carregado por duas divindades que emanam poder feminino e, dessa forma, junto a essas simbologias e possibilidades de (re)encontro com vivências pessoais/profissionais, o abebé traz consigo o poder que a mulher pode construir dentro de si mesma – ao se enxergar, se reconhecer –, por meio do conhecimento ancestral e do autoconhecimento, vertentes que dialogam com a proposta pedagógica antirracista.

Desse modo, considero que o teatro pode ser um caminho propício para tecer pontes complementares aos processos comunicacionais com essas professoras, de modo a verificar a opinião delas em torno do racismo na escola: um racismo que pode ser vivenciado – ou não – por elas e caso não o seja, analisar se elas já o presenciaram de alguma forma. Elas podem revelar impressões acerca de suas atuações enquanto observadoras desse ponto de tensão, o racismo – de fora ou dentro de seus contextos, mas os presenciando – e/ou como relatoras de suas vivências pessoais diante dele. O elemento corpo surge na tese, nesse sentido, como ponto elementar na metodologia, considerando suas fontes epistemológicas e também tecnológicas – corpo físico e pensamento no mundo – que são regidas pelas donas desses corpos.

5.4 MUSEAR PEDAGÓGICO FRENTE AO RACISMO NA ESCOLA

A discussão que eu trago agora sobre “musear pedagógico” diz respeito à proposta incluída no bloco 4 das oficinas artísticas, inserindo a participação do Museu Virtual de Contos Africanos e Itan (MUCAI) em uma oficina, conforme detalho mais adiante. A ideia do musear, nessa atividade, abraça a estratégia da escrita enquanto armamento antirracista, buscando a divulgação das produções discursivas das(os) professoras(es) no portal didático-pedagógico, arte-educativo e descolonizador que é o MUCAI.

Na oportunidade, recorro também ao conceito de musear e encontro, além do significado de vacilar no processo de realização de uma atividade – o que não acho

que se adéque ao recorte desta pesquisa –, pode remeter também a noção de ocupação em assuntos ou ações que sejam relevantes para quem os pratica, mas que não são interessantes para outras pessoas (DICIONÁRIO ESTRAVIZ, 2020). Considero essa última significância fundamental para ser discutida no trabalho, fazendo uma ligação com a realidade que envolve a preocupação de determinadas vertentes com o enfrentamento ao racismo que, enquanto tem sido prioridade para determinados grupos que lutam contra ele, outros sujeitos o ignoram e até mesmo contribuem para a propagação do mesmo.

O conceito de pedagógico, por sua vez, tem relação com o processo de aprendizagem dos sujeitos e nesse sentido, concordo com as orientações freireanas quando remete o aprender como um caminho para "[…] construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito" (FREIRE, 1996, p. 36). O processo, com isso, pode me trazer resultados diversos, embora valiosos para serem analisados. O elemento mais valorizado por mim nesse tear pedagógico é justamente a mediação: mediar pode ser uma peça-chave para conduzir as(os) participantes da pesquisa rumo ao processo dialógico sobre o racismo, a partir do estudo coletivo sobre contos afro-brasileiros.

Museando a partir da energia do movimento – o *axé* –, proposta por ensinamentos de bases ancestrais, rumo à pedagogia corporal, tenho pesquisado bases epistemológicas ligadas a outras áreas do conhecimento para além do campo da Pedagogia. Busquei orientações antropológicas, artísticas, filosóficas, dentre outros possíveis caminhos que me possibilitem o movimento analítico em torno do racismo, para além do corpo físico. Precisei incluir a mente de forma holística, concebendo que o racismo fecha muitas portas físicas, mas atua também nos campos de existência, inclusive no psicológico dos sujeitos envolvidos.

O meu entendimento da relevância de incluir o museu virtual MUCAI (REIS, 2017) para a produção de dados em uma das oficinas artísticas, parte do pressuposto que esse portal oferece mais um instrumento de denúncia e socialização de vozes, ecoadas por Mulheres Negras – e por um homem negro – que possuem lugar de fala, mas que têm sido silenciadas pelo machismo, racismo e sexismo presente na sociedade brasileira.

É inegável que a demanda comunicacional da humanidade tem buscado, cada vez mais, o desenvolvimento científico e tecnológico, visando o alcance de mais sujeitos, atravessando espaços e dimensões que o âmbito físico não dá conta (MUCHACHO, 2005). As inovações tecnológicas, abraçando o campo da museologia, têm oferecido caminho fértil para os museus virtuais, inclusive para se plantar estratégias antirracistas, já que o museu MUCAI (REIS, 2017) trabalha com o conhecimento ancestral de base africana e afro-brasileira, fontes que têm sido ainda atingidas pelo pensamento colonial e racista. Considerando que as bases curriculares da educação brasileira ainda centralizam de forma desigual as questões relacionadas a trajetória e a formação do povo brasileiro, a tecnologia oferecida pelos museus virtuais pode ultrapassar caminhos, previamente barrados, por uma educação que se mostra neutra, racista ou até mesmo despreparada para as demandas das populações mais afetadas pelo episódio criminoso ocorrido na história do Brasil escravagista.

Museu é um vocábulo do latim *museum* (MUSEU, 2020), ligado a cultura grega que traz uma associação do mesmo com a palavra *mouseion* (NO COMEÇO HAVIA "MOUSEION", 2016), representando o templo das musas enquanto espaço de contemplação que guardava as protetoras das memórias. Trazendo a compreensão para o conceito de museu abordado nessa tese, visualizo o museu virtual não só como um recurso tecnológico que armazena coleções relacionadas a memórias passadas, como também um difusor de conhecimento que pode ser visto como propulsor desse movimento de compartilhar e saberes ancestrais para um maior número de pessoas.

Concordo com as sinalizações de Muchacho (2005), no que diz respeito à importância dos museus virtuais frente as demandas sociais atuais, sem ter a pretensão de substituir e nem de desmerecer os museus tradicionais, ligados às localizações físicas, fixadas em determinados pontos geográficos e que demandam a presença real dos participantes que queiram a visitação. Isso porque eu acredito que esse desenvolvimento parte muito mais de uma complementaridade, envolvendo a ampliação de possibilidades para determinados públicos que, com isso, estão impedidos de ter acesso aos conhecimentos abarcados em determinados museus físicos, considerando inúmeros fatores de impedimento, a exemplo da distância e do poder aquisitivo. Sendo assim, em relação a essa tese, me refiro à

população afro-brasileira, diante do contexto de silenciamentos, desvalorizações e violências decorrentes de práticas racistas traduzidas em histórias únicas, além de pensamentos e corporeidades que tentam apagar esses sujeitos e suas outras versões da história, ou seja, aquelas contadas a partir do olhar e do lugar de fala das vítimas e não dos “vencedores”.

Há também o cunho educativo presente nos museus que, por meio da divulgação da história e da cultura dos povos, a partir da socialização de coleções, podem oferecer também um movimento de desconstrução, denúncia e até mesmo, conforme orienta Souza (2013), a conscientização aos visitantes, no sentido de demarcar problemáticas sociais, a importância da proteção ao patrimônio, além do incentivo aos sujeitos perante as demandas de mudanças culturais e socioeconômicas, necessárias para as comunidades. Nesse contexto, visualizo o MUCAI (REIS, 2017) como uma proposta de museu virtual que combate moldes coloniais, por trazer referenciais africanos e afro-brasileiros para enaltecer o legado da história desses povos no país. A denúncia da problemática histórica trazida pelo racismo faz parte dos “muros” virtuais de sustentação do museu indicado, tendo em vista que busca descolonizar processos de manutenção e continuidade do racismo existente na educação escolar e em outros espaços socioeducativos.

Vale destacar o que Muchacho anunciou, em 2005, e que ainda pode ser considerado: “[…] o museu está a ser democratizado, tornando-se facilmente acessível em qualquer parte do mundo” (MUCHACHO, 2005, p. 580). Acrescento essa sinalização ao fato de que apesar dos obstáculos relacionados às dificuldades ainda reais que afetam diretamente a questão da acessibilidade tecnológica de sujeitos que não possuem acesso à internet e, muitas vezes, não têm recursos tecnológicos que possibilitem a inserção na era virtual, ainda assim, o uso pedagógico da tecnologia, enquanto instrumento de combate ao racismo, tem alcançado voos consideráveis, frente às estratégias de silenciamento propostas pelo racismo que adentra âmbitos escolares, por exemplo.

Souza (2013) argumenta que a prática de colecionar objetos considerados valorativos e importantes faz parte da humanidade, de maneira que isso possa refletir na primordialidade de se preservar as memórias e histórias guardadas nas peças colecionadas. De acordo com a referida autora, esse costume pode ser lido

como uma “[…] forma de contar histórias, além de simbolizar contextos, épocas e trajetórias formativas, esboçou uma cultura de exaltação à memória e à história que atravessou tempos” (SOUZA, 2013, p. 68). Do ponto de vista dos contos de tradição oral, estudados nesta tese, compreendo que apesar de os mesmos existirem, devido a força da oralidade trazida pelos ancestrais e narradas hoje, normalmente, pelos mais velhos, esse movimento precisa ser retroalimentado para não ser perdido e, talvez, por isso, exista, atualmente, algumas obras publicadas por autores que, inclusive, fazem parte do Candomblé.

Vale relembrar que a linha de entendimento seguida por mim e que traça uma associação a alguns contos africanos e afro-brasileiros ao Candomblé se dá pelo fato de que, nessa religião de matriz africana, essas narrativas fazem parte de ritualidades próprias, permitindo aos iniciados um processo de imersão e compreensão mais viva diante dos ensinamentos trazidos nessas narrativas. Então, apesar de não defender aqui o ensino religioso ao culto referido, estou sempre referenciando essa fonte primordial por carregar toda uma essência às tradições vivas nas memórias dessas narrativas.

O museu, por carregar elementos baseados em memórias que podem estar ligadas ao passado, contribuem de alguma forma para a valorização de ensinamentos para as gerações futuras. Considerando o cenário de invisibilidade, silenciamentos, estereotipagem, violência e desrespeito oriundos do racismo emanado pelo pensamento colonial, entendo que a proposta de utilizar o MUCAI (REIS, 2017) como parte da programação das oficinas fortalece o processo de relato de mais uma experiência de narrativas criadas por personalidades negras, falando de suas histórias e deixando suas marcas para sujeitos da contemporaneidade e daqueles que estão por vir.

A tecnologia já existia antes da colonização. Ela já existia na pré-história. Contudo, a tecnologia de hoje, a da era da virtualização, da realidade inventada, foi criada pela cultura ocidental na defesa de que ela dá conta dos espaços, das territorialidades: em contradição a isso, é importante entender também que essa tecnologia, por mais contribuições que tenha trazido para a sociedade contemporânea, não dá conta dessa efetividade. Já que nem todos os sujeitos têm acesso aos meios de comunicação virtual. Em relação aos que possuem essa

aproximação, ainda existem barreiras, a exemplo de que nem todas as informações são divulgadas na sua integralidade e na versão que precisa ser (re)conhecida.

Ao mesmo tempo, fico a pensar sobre a rachadura que existe entre essa tecnologia ocidental e a ferramenta de comunicação dos africanos no Brasil, no caso, a oralidade, considerando o recorte desta pesquisa com contos africanos. Entendo que posso continuar usando a tecnologia, em meio a essa linha de contradição, por entender que o Brasil possui heranças ocidentais: não posso negar o processo de colonização ocorrido pelos europeus e nem a descendência de formação afro-brasileira, com aproximações e entrelaçamentos às raízes indígenas. Apesar disso, estou vigilante para não me perder nessa encruzilhada, até porque visualizo no corpo uma tecnologia que pode auxiliar nas ações deste trabalho, com o teatro em sala de aula. Além disso, vejo a voz como extensão do corpo, por meio da oralidade.

Desse modo, na perspectiva dessa investigação, a tecnologia ocidental se faz presente com o uso do museu MUCAI (REIS, 2017). Entretanto, o foco não se centraliza na tecnologia como ponto de partida, e sim nos contos africanos e nos sujeitos da pesquisa que se aproximam do universo literário desses contos. Uma vez que são os resultados desse processo de interação com os sujeitos que definem o caminho a ser aprimorado com o auxílio da tecnologia, não o contrário. A tecnologia pode ser visualizada a favor da linguagem, na defesa de que para nós, descendentes de africanos, muitas informações têm chegado distorcidas e altamente manipuladas pelo racismo institucional.

A formatação do MUCAI (REIS, 2017) é delineada no contexto de um webmuseu, sendo este um portal em formato de site, o que segue em direção às demandas sociais que têm sido expostas e debatidas em ambientes virtuais de divulgação. O museu virtual MUCAI, assim, se apresenta como webmuseu, conforme Santos e Lima (2014, p. 66): “[…] por revelar em seu prefixo o ambiente a que pertence, o ciberespaço, revelando o uso das TIC com objetivos humanistas em uma perspectiva cultural e artística voltada para novas formas de ver e pensar o mundo”.

Dito isso, a atuação do MUCAI na pesquisa foi reservada para a última oficina desenvolvida como parte da programação do estudo coletivo, trazendo um recorte

do relato das professoras(es) negras(os) participantes da pesquisa, a respeito dos seus olhares diante do enfrentamento (ou não enfrentamento) acerca do racismo escolar, a partir do estudo de narrativas africanas e afro-brasileiras, experienciado no grupo focal e nas oficinas artísticas.

5.5 OFICINAS ARTÍSTICAS

As oficinas artísticas fizeram parte da programação, funcionando logo após o grupo focal e tendo como participantes professoras(es) negras(os). O planejamento das oficinas priorizou movimentos corporais pelos quais as(os) participantes puderam tecer associações com suas experiências de vida e também, por meio das discussões e leituras das narrativas apresentadas no decorrer do grupo focal. As oficinas foram organizadas como parte do estudo coletivo de contos africanos com as(os) professoras(es) negras(os), conforme apontado nos objetivos específicos. Vale ressaltar que o plano de cada oficina foi construído considerando também as contribuições sinalizadas no decorrer das entrevistas com Candomblecistas e professoras(es) negras(os). A programação das oficinas foi planejada a partir de quatro blocos, conforme segue:

BLOCO 1 – FENÔMENOS DA NATUREZA, DIVINDADES AFRICANAS, CORPO E REPRESENTATIVIDADE

Proposta: convida as participantes para uma movimentação interior, subjetiva, voltada para o conhecimento de si mesmas e ao reconhecimento de suas histórias pessoais, a partir da aproximação de fontes relacionadas à natureza externa e à natureza interior de cada sujeito. Apresenta elementos encontrados na natureza, traçando um recorte para necessidades humanas emergenciais, como: preservação da vida, autocuidado, cuidado para com os outros, enquanto pontes para a ingressão em debates mais amplos. A esse respeito, valoriza o corpo negro feminino em processo de interação social e que, muitas vezes, tem sido preterido no campo da afetividade. Caminhando na contramão dos moldes racistas, estimula o movimento dialógico das participantes a respeito de questões como: autoamor, poder e empoderamento feminino, representatividade e beleza negra. Propõe um

movimento entre a corporeidade pensada numa perspectiva mais coletiva, seguindo a lógica do *ubuntu*, abraçando também questões mais individuais que tocam no processo de autoconhecimento.

- **Oficina 1.1 – Abebé das Odaras: Mulheres Negras, autoamor e representatividade nos *itan***

Duração: 2 h
Resumo: aponta os orixás femininas Iemanjá e Oxum como referências ancestrais, indicando suas características, suas ambiências e os seus instrumentos de proteção e de poder. Apresenta ensinamentos de Thiffany Odara, Beatriz Nascimento e Vilma Piedade, enquanto feministas negras que dialogam com a temática da oficina, considerando a valorização da beleza negra, da autoestima, do autoconhecimento, da representatividade, do empoderamento feminino e do autoamor. Traz um recorte ao campo da afetividade da Mulher Negra, incluindo suas dororidades (PIEDADE, 2017), diante do contexto do racismo na escola. Estimula reflexões em torno do tratamento recebido pelas meninas e Mulheres Negras na escola e na sociedade contemporânea.

- **Oficina 1.2 – A Natureza em mim: Mulher Negra, (re)existência e preservação da vida**

Duração: 2 h
Resumo: apresenta o orixá feminino Obá como referência ancestral, indicando suas características, sua ambiência e os seus instrumentos de proteção e de poder. Traz também, como ilustração da luta de mulheres negras, um recorte da história de Maria Felipa, Mulher Negra que lutou pela libertação do povo negro. A atividade foi planejada para: 1 – estimular as participantes sobre os seus papéis diante do enfrentamento de situações que demandam proteção dos sujeitos vitimizados diante do racismo e do feminicídio; 2 – valorizar a ideia de que não só as divindades, como também os seres humanos têm a missão de proteger e preservar vidas.

BLOCO 2 – SANKOFA LITERÁRIO: COLHENDO (RE)CONTAÇÕES DE LEITURAS AFRODIASPÓRICAS

Proposta: convida as participantes para ocuparem diferentes posições de experienciamentos diante da temática do racismo na escola, a partir da leitura, da contação e do reconto de narrativas afro-brasileiras de tradição oral. Propõe a movimentação das professoras para atuação como contadoras de histórias afro-brasileiras (*akpalôs*), além da posição de ouvintes e também de escritoras que modificam parte dos enredos, por meio da prática do reconto.

- **Oficina 2.1 – Contos e encantos de sabedorias afro-brasileiras**

Duração: 2 h
Resumo: apresenta o orixá feminino Nanã como referência ancestral, indicando suas características e os seus instrumentos de proteção e de poder. Traz ensinamentos de Vanda Machado como referência educativa das sabedorias ancestrais presentes nas histórias de tradição oral afro-brasileiras. A proposta é valorizar: 1 – a herança ancestral africana e afro-brasileira presente nas narrativas; 2 – a tradição oral, emanada pelas mais velhas em diversos espaços educativos; 3 – a importância do silêncio para o processo de escuta e aprendizado sobre as histórias apresentadas.

- **Oficina 2.2 – Recontando o que aprendi e o que desejo transformar: contos africanos, resiliência e resistência**

Duração: 2 h
Resumo: apresenta o orixá feminino Ewá como referência ancestral, indicando suas características, sua ambiência e os seus instrumentos de proteção e de poder. Reconto de histórias de tradição oral, a partir de uma narrativa trabalhada na oficina, além da socialização de contos aprendidos pelas(os) participantes, tendo como fonte as(os) mais velhas(os) que elas(es) conhecem e/ou conheceram. Indica ensinamentos de Ana Célia da Silva como referência educativa para a compreensão

sobre a discriminação racial sofrida por pessoas negras no livro didático e no espaço escolar. Tem a proposta de dialogar sobre situações nas quais as(os) professoras(es) possam contextualizar com as inúmeras formas de opressões sofridas por Mulheres Negras.

BLOCO 3 – PEDAGOGIA CORPORAL, TEATRO-EDUCAÇÃO, *AXÉ* E ANTIRRACISMO

Proposta: convida as participantes para experimentações corporais a partir de movimentos trazidos pelo teatro e pela dança. Destaca o movimento do *axé*, rumo ao enaltecimento da ancestralidade africana e afro-brasileira que pode ser traduzida pela linguagem e expressividade corporal, com histórias dessa natureza. Socializa narrativas sobre Mulheres Negras e contadas por corpos de Mulheres Negras, como ponte para movimentações corporais das mesmas, diante da existência de microcenas de interações e tensões enfrentadas na sociedade atual. Registra a importância do olhar para a pedagogia corporal, como via para se pensar na libertação do corpo e no empoderamento de Mulheres Negras.

- **Oficina 3.1 – Corpos negros (En)cena: protagonismo negro feminino e antirracismo**

Duração: 2 h
Resumo: realização de práticas teatrais a partir do mergulho no enredo do conto africano apresentado na oficina, por meio da improvisação teatral, visando a ocupação da posição das(dos) personagens da história. Abarca também a imersão em cenários relacionados a atuação e ao protagonismo negro feminino nos espaços de poder, por meio da improvisação teatral baseada em notícias de jornais.

- **Oficina 3.2 – Contemos, cantemos e dancemos juntas: jogos teatrais e dororidade**

Duração: 2 h

Resumo: realização de jogos improvisacionais, propondo movimentações corporais a partir da dança. Resgata elementos da ancestralidade afro-brasileira e africana, tendo o corpo como instrumento tecnológico em movimento e que também conta histórias sobre referências de outras mulheres negras. Propõe movimentos individuais e também coletivos, por meio da improvisação, valorizando questões que perpassam pela coletividade, pela autoria, pela espontaneidade, além dos ciclos e dororidades enfrentados pelas Mulheres Negras, em seus atravessamentos interseccionais na sociedade racista atual.

BLOCO 4 – MUSEAR PEDAGÓGICO EM UM DIÁRIO VIRTUAL: histórias de vida de Mulheres Negras, denúncias de racismo na escola e alternativas futuras

Proposta: convida as participantes para a produção escrita autobiográfica, direcionada aos relatos das mesmas diante dos seus enfrentamentos (ou não enfrentamentos) em relação ao racismo em espaços escolares. Valoriza o movimento da escrita autoral e da publicização de registros elaborados por Mulheres Negras falando sobre racismo, respeitando o lugar de fala e também as identidades pessoais das participantes que, por sua vez, utilizarão codinomes.

- **Oficina 4 – Oficina Virtual Interativa MUCAI: Conte a sua história II**[15]

Duração: 2 h

Resumo: Oferece um espaço para denunciar, relatar, narrar, combater, propor movimentos de enfrentamentos ao racismo, diante de situações vividas pelas participantes. Estimula o reconhecimento da ocorrência de contextos de discriminação sofridos por mulheres negras. A partir do uso de codinomes relacionados a nomes de heroínas negras marcadas na História do Brasil e/ou de países africanos, as participantes contarão suas próprias histórias frente ao racismo

15 A titulação “II”, de “Oficina Virtual Interativa MUCAI: Conte a sua história II” se deve a ocorrência da segunda edição dessa oficina enquanto parte da programação das oficinas dessa tese, considerando que a primeira edição foi realizada em 2019, no evento III Ciclo Internacional Candaces: Mulheres Negras e produção de epistemologias das Amefricanas”. A referida oficina contou com a participação de mulheres negras do Axé, narrando suas trajetórias de vida.

vivido, além de serem convidadas para indicarem conselhos e orientações para as pessoas que já sofreram racismo na escola.

6 (RE)CONTANDO O QUE VIVI NO PROCESSO DE IMERSÃO: APONTAMENTOS INICIAIS DAS EXPERIÊNCIAS DE CAMPO

Este tópico expõe os apontamentos iniciais dos elementos que foram capturados por mim, a partir do meu olhar enquanto pesquisadora que busquei, cautelosamente, colher o resultado das experiências que vivi no processo de observação das sujeitas e dos sujeitos da minha pesquisa. Essas experiências se referem ao processo da pesquisadora em ação, pronta para a imersão na experiência de campo.

Considero essa seção como o meu momento de revelar como ocorreram os preparativos, sob a ótica dos bastidores. Desafios, surpresas e possíveis soluções realizadas para que tudo ocorresse da forma planejada e, até mesmo, para que eu pudesse registrar inclusive o não planejado e o que não foi possível de ser realizado. Esse conjunto de etapas me trouxeram momentos em que observei, escutei, anotei, (re)agendei, mediei, coordenei, recontei e, sobretudo, aprendi com cada sujeita/sujeito envolvida(o) no meu processo de investigação.

Nesse sentido, é que anuncio que isso agora envolve um (re)conto do que vivi enquanto pesquisadora. Visto que a minha imersão eu já vivi, sobretudo, na escuta das(os) outras(os): estou contando-a outra vez. O meu mergulho em campo teve como pontapé inicial o meu processo de escuta: ouvindo as(os) mais velhas(os), as professoras/o professor e também atenta às leituras do pensamento das(os) autoras(es) das obras, nas quais dialoguei durante a tese e também as que compartilhei no estudo coletivo com educadoras(es) da educação básica.

Com o intuito de auxiliar as(os) leitores sobre as etapas trilhadas por mim na ida a campo, sob o olhar dos bastidores, essa seção está dividida da seguinte forma: primeiramente, eu narro como foi o meu caminho em direção aos Candomblecistas, considerando o planejado, os imprevistos, os obstáculos e as soluções possíveis que encontrei durante o percurso; em seguida, detalho os aspectos referentes às entrevistas e as conversas informais com elas(es); do mesmo modo, logo após eu relato como foi a minha procura por professoras negras, tendo em vista os planos, os imprevistos e as novidades com a chegada de novas(os) membras(os); depois, aponto de que maneira foi possível realizar as entrevistas e as conversas informais

com elas(es). Por fim, anuncio os primeiros trilhos que me levaram para o estudo coletivo, indicando o processo de programação das etapas, os desafios que surgiram e as minhas estratégias para a concretização do que busquei incluir no campo. Dito isso, subdividi essas etapas para pontuar o que foi proposto para o grupo focal e aquilo que foi organizado para as oficinas artísticas.

6.1 O CAMINHO EM BUSCA DE CANDOMBLECISTAS

Seguindo o que foi planejado por mim nesta pesquisa, a minha busca por Candomblecistas visou atender ao objetivo específico de averiguar o papel das narrativas de tradição oral afro-brasileira para a educação antirracista. Considerando a minha escolha por dialogar sobre contos afro-brasileiros com educadoras(es), optei por incluir também pessoas do axé neste trabalho científico, porque, a meu ver, os espaços de terreiro também são espaços educativos. A sabedoria ancestral é a primeira referência que sigo para aprender com/sobre contos de tradição oral afro-brasileira e, nesse sentido, iniciei o meu processo de escuta com esse público.

Esse caminho não foi fácil de ser trilhado, porque encontrei alguns obstáculos devido a pandemia ocasionada pela Covid-19. Inicialmente, eu planejava visitar ao menos dois espaços de terreiro: um da nação Ketu e outro da nação Angola. Com a pandemia, replanejei a rota e optei por buscar Candomblecistas e não mais os terreiros.

Nesse sentido, fiz uma lista com Candomblecistas negras conhecidas de vista e a partir delas, pedi indicações de pessoas de terreiro das nações indicadas. O meu primeiro recorte prioritário foram Mulheres Negras do axé, especialmente as Iyalorixás, Egbomes e Equedis. Durante as conversas informais com o público encontrado, fui recomendada de ouvir também homens de terreiro.

Vale ressaltar que o processo de aproximação às/aos Candomblecistas envolveu conversas informais e entrevistas semiestruturadas. Os meus instrumentos de produção de dados foram: o diário de bordo, o gravador de áudio, Whatsapp e as plataformas Zoom e Google Meet. Em atendimento ao reajuste do planejamento contextualizado ao cenário pandêmico, o meu diálogo com esse público ocorreu por meio do whatsapp: ligação, chat e gravação de áudio. A depender da escolha da/do

participante, as conversas informais permaneceram no whatsapp e a partir daí, elas(es) optaram pela plataforma a ser utilizada para as entrevistas: algumas/alguns preferiram o próprio Whatsapp – com a gravação de áudio – e outras(os) optaram pelo Zoom ou Google Meet.

Tanto no Zoom como no Google Meet, busquei deixar as(os) participantes à vontade: alguns autorizaram o uso das câmeras junto ao áudio durante as entrevistas; outros preferiram o uso do áudio, apenas. Utilizei a gravação do áudio, visando a transcrição dos dados e, além disso, a câmera foi importante para a minha descrição do comportamento/expressões corporais do público envolvido. Em atendimento ao acordado com as(os) Candomblecistas envolvidas(os), as gravações de vídeo e áudio não serão divulgadas nesta pesquisa, assim como a identidade delas(os), com exceção das(os) sujeitas(os) que autorizaram a divulgação das suas identidades.

6.1.1 Entrevistas e Conversas Informais com Candomblecistas

O formulário[16] de cinco perguntas abordadas nas entrevistas com Candomblecistas foi elaborado por mim, tendo como base os objetivos propostos neste estudo investigativo, do ponto de vista das contribuições das pessoas de axé para o meu processo de busca. Todas as entrevistas com as(os) Candomblecistas participantes foram individuais e a duração de cada uma dependeu do desenvolvimento das respostas dos entrevistados, considerando a minha opção de utilizar a entrevista semiestruturada.

Assim eu fiz: consultei 11[17] candomblecistas, sendo sete mulheres e quatro homens. O público foi diversificado – Iyalorixás, Babalorixás, Egbomis, Equedes/Makotas, Tata Kabomdu[18] e Ndumbi[19] – com seis membras(os) da nação

16 Formulário indicado no apêndice B desta tese.

17 Consultei 12 candomblecistas, sendo que um(a) dos(as) entrevistados(as) se recusou a assinar o Termo de Consentimento estabelecido pelo Comitê de Ética da UNEB. Devido a isso, estou considerando apenas 11.

18 Como é chamado o *ogã* na nação angola.

19 Como é chamado o *abiyan* na nação angola.

Angola, duas da nação Ketu, uma da nação Ijexá, uma da nação Nagô Vodum Angola, uma da nação Jeje, sendo a grande maioria delas(es) de terreiros diferentes.

As etapas de consulta, conversas informais e entrevista com Candomblecistas ocorreram no período de setembro a dezembro de 2020, além de janeiro e setembro de 2021, de maneira que:

1 – O meu primeiro movimento de busca por Candomblecistas para entrevistar começou em setembro de 2020, porque esse foi o mês exato em que o Comitê de Ética da UNEB emitiu um parecer[20] de aprovação para a minha imersão em campo;

2 – Em setembro de 2020, realizei as minhas primeiras tentativas de agendamentos para as entrevistas que, por sua vez, foram executadas em outubro do mesmo ano;

3 – De outubro a dezembro de 2020, atendendo a disponibilidade do público indicado, as entrevistas foram realizadas, sendo que em janeiro de 2021 ocorreu a última entrevista: assim foi o planejado por mim, para que nos meses seguintes eu desse andamento às etapas investigativas programadas para o público de professoras(es);

4 – Contudo, uma/um das(os) entrevistadas(os), pertencente a um terreiro da nação Angola, se recusou a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) estabelecido pelo Comitê de Ética da UNEB, referente a entrevista ocorrida em novembro de 2020. O acordado era obter a assinatura pessoalmente, mas considerando o cenário da pandemia, o encontro foi adiado. Até então, as conversas informais ocorreram normalmente, antes e depois da entrevista, inclusive na tentativa de coletar um conto em áudio para socialização no estudo coletivo com as(os) professores(as). Em 2021, depois das minhas inúmeras tentativas, visando a assinatura da(o) mesma(o) no documento ao longo dos meses, em setembro de 2021, eu optei por buscar outra(o) Candomblecista (da mesma nação) para entrevistar. O convite foi aceito pela pessoa encontrada e, além disso, fui

---

20 O parecer nº 4.277.041 foi publicado no sistema da Plataforma Brasil em 15 de setembro de 2020.

recomendada pela mesma para entrevistar duas mulheres, sendo todas(os) elas da nação Angola.

As conversas informais com o público Candomblecista envolveram momentos de: coleta das assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), emitido pelo Comitê de Ética da UNEB; dúvidas/curiosidades surgidas por mim ao longo da re(escuta) das entrevistas, além do meu pedido às/aos participantes de socializarem comigo um conto de tradição oral conhecido por elas(es), para que eu pudesse compartilhá-los com as/o professoras/professor do estudo coletivo.

A descrição das entrevistas com esse público foi feita considerando o acesso aos instrumentos de produção de dados utilizados por mim: diário de bordo da pesquisadora, gravador de áudio e releitura das transcrições das falas das(os) participantes, além das gravações das chamadas de vídeo que, por sua vez, me serviram como segunda observação para associação da fala – a respeito dos casos de sons não audíveis – com as expressões corporais das(os) participantes. As observações no formato on-line me possibilitaram gravar as chamadas de vídeo com aquelas(es) que autorizaram esse recurso e isso me possibilitou assistir as entrevistas mais de uma vez, com o objetivo exclusivo de descrever e analisar os encontros, sem divulgar essas gravações.

Tendo isso em mãos, a elaboração da análise das entrevistas com Candomblecistas foi feita com o auxílio do suporte teórico selecionado para essa tese, sem me esquecer de beber da análise do discurso, considerando o objetivo específico[21] selecionado no trabalho e que inclui a participação desse público-alvo nessa investigação. Sendo assim, recorri a perguntas envolvendo assuntos a respeito: da palavra, da educação, da tradição oral afro-brasileira, do Candomblé, do poder feminino, dos contos afro-brasileiros, da escola e da intolerância religiosa.

21 Refiro-me a um dos objetivos específicos desta tese que é averiguar o papel das narrativas de tradição oral afro-brasileira para a educação antirracista, por meio da consulta a Candomblecistas.

6.2 RELATO DA BUSCA POR PROFESSORAS NEGRAS

O meu processo de busca por professoras negras só pôde ser iniciado após a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SMED), atendendo às medidas do próprio órgão. Em outubro de 2020, fiz uma consulta à SMED – via e-mail e telefone – e logo após o recebimento das orientações necessárias que só chegaram no início de novembro de 2020, encaminhei um ofício do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) para a SMED, solicitando autorização para a realização desta pesquisa com professoras negras de uma escola municipal de Salvador.

Acredito que o contexto da pandemia atrapalhou um pouco essa etapa, porque a resolução de procedimentos como esses, a meu ver, costumam ser mais rápidas com o atendimento presencial. Nesse sentido, considerando a tramitação da documentação via e-mail, incluindo as minhas consultas por meio de várias ligações, objetivando acelerar e acompanhar a movimentação do processo, o meu pedido foi autorizado pela SMED no dia 15 de dezembro de 2020.

Feito isso, recorri à gestão da escola selecionada por mim para assim, apresentar a referida documentação e verificar as possibilidades de obter um sim da gestora e das professoras negras apresentadas por ela. O meu objetivo inicial era de começar essa imersão com as(os) professoras(es) em 2020, mas eu tive que cuidar das minhas frustrações, respeitando as impossibilidades do momento: o perfeito não existe, então fui atrás do possível. Assim, no dia 21 de dezembro de 2020, contactei a gestão da escola via telefone, whatsapp e e-mail, visando o encaminhamento dos documentos necessários, assim como a apresentação da minha pesquisa para a Direção escolar.

A gestão escolar prontamente me respondeu com um sim aprovativo, encaminhando o card[22] de divulgação elaborado por mim para o público-alvo. O card, acompanhado de um texto de apresentação, foi confeccionado para que as professoras negras da escola tomassem conhecimento da proposta, de uma forma mais atrativa e detalhada. Uma das diretoras se prontificou a divulgar essas etapas no grupo do whatsapp, composto por professores(as) da escola.

22 Card disponível no apêndice D desta tese.

Com as inscrições abertas, o texto de divulgação do estudo coletivo sinalizou também o link para a inscrição on-line, mas obtive apenas um formulário de inscrição realizada. Considerando a realidade do momento e a minha necessidade de seduzir ainda mais pessoas com esse perfil – o foco da pesquisa são Mulheres Negras –, no dia 13 de janeiro de 2021, encaminhei outro card[23] atualizado para a gestão escolar, enfatizando que o início e a duração do estudo coletivo proposto seriam reajustados, conforme a disponibilidade das participantes. A diretora compartilhou a novidade no grupo de educadores(as) e o resultado foi satisfatório.

A minha expectativa era de obter, no mínimo, três inscrições para o estudo coletivo, com a ideia de iniciar as entrevistas em janeiro de 2021 e em seguida, os grupos focais e oficinas artísticas no período de fevereiro a junho de 2021. Entretanto, iniciar no período desejado por mim não foi possível de ser feito, mas conquistei o interesse de mais três profissionais com esse perfil, totalizando quatro participantes, com direito a surpresas: um deles era um homem negro que, mesmo sabendo da proposta da pesquisa, demonstrou interesse em participar, enfatizando que essa temática é necessária para ele também.

Dessa forma, com quatro educadoras(es), firmei a proposta da investigação: as entrevistas foram agendadas para fevereiro de 2021 e o início do estudo coletivo foi agendado para ocorrer de abril a setembro de 2021. Esse período foi estabelecido a partir das conversas informais com as pessoas envolvidas no processo: as limitações impostas por uma pandemia e as inúmeras obrigações e preocupações que rondavam a comunidade escolar direcionaram tudo isso: os governantes ainda discutiam se o ensino público de Salvador ocorreria de forma remota, presencial ou se não ocorreria de forma alguma. Uma das professoras participantes[24] me informou que só poderia atuar nas entrevistas, devido a uma série de demandas pessoais e também profissionais: isso tudo foi acolhido por mim que, ciente das limitações da mesma no momento, fui imensamente grata pela disponibilidade que ela me ofertou em entrevistá-la. Mesmo diante disso, considerei as informações da entrevista realizada com ela, direcionando-as para a programação do estudo coletivo.

23 Card localizado no apêndice E desta tese.

24 Criei para ela o codinome Antonieta.

E as surpresas não acabaram aí: no primeiro dia do grupo focal, recebi a informação de que havia mais uma pessoa interessada para a participação na pesquisa. Uma outra professora negra – já envolvida na investigação – me consultou para socializar o interesse de mais uma professora negra, residente no Rio de Janeiro e que, no momento, estava em Salvador. As informações da interessada muito me entusiasmaram: Mulher Negra, professora da rede pública do Rio de Janeiro, Candomblecista e interessada pela formação continuada nessa área de estudos étnico-raciais. Consultei o meu orientador[25] e, em seguida, aprovei a novidade. Dei as boas-vindas para mais uma Mulher Negra na pesquisa e assim, fechei o grupo com 05 cinco participantes, **coautoras(es)**: todas(os) elas(es) foram entrevistadas(os), lembrando que apenas quatro delas(es) vivenciaram a experiência do estudo coletivo.

Dito isso, seguindo o planejado no percurso metodológico da pesquisa, o meu processo de aproximação às/aos professoras(es) ocorreu por meio de conversas informais, entrevistas semiestruturadas e o estudo coletivo, sendo esse composto pelo grupo focal e oficinas artísticas. O diário de bordo, o gravador de áudio, o Whatsapp, as plataformas Zoom e Teams, além do diário de bordo dos(as) professores(as) foram os instrumentos de produção de dados que utilizei com esse público.

6.2.1 Entrevistas e Conversas Informais com Professoras Negras/Professor Negro

A primeira entrevista com o público de professoras(es) ocorreu no dia 05 de fevereiro de 2021, na plataforma Zoom. As demais aconteceram pelo whatsapp, nos dias: 11/02/2021, 26/02/2021, 05/03/2021 e 16/04/2021, conforme apresento no capítulo seguinte.

Selecionei as cinco perguntas[26] das entrevistas com base nos meus questionamentos que foram elaborados ao longo do processo de pesquisa,

25 Prof. Dr. Raphael Rodrigues Filho.

26 Perguntas disponibilizadas no apêndice C desta tese.

considerando o estado da arte da temática geral, a problemática e os objetivos dessa investigação, e, especialmente, as dúvidas que eu já tinha, no sentido de verificar se as respostas levantadas nas entrevistas com as/o professoras/professor poderiam – ou não – me auxiliar no processo de escolha dos temas a serem abordados no estudo coletivo. As entrevistas realizadas com as/o professoras/professor foram individuais e a duração delas dependeu do desenvolvimento dessa atividade, considerando as possibilidades oferecidas pela entrevista semiestruturada.

Tendo as respostas das entrevistas em mãos, eu pude planejar melhor as etapas do estudo coletivo. Inicialmente, logo nos primeiros encontros, apresentei às/ao participante(s) um quadro com as temáticas que identifiquei nas respostas das entrevistas com elas/ele, no sentido de propor esse caminho para desenvolver o diálogo nos encontros. Contudo, convidei elas(es) para sugerirem temas, bem como para concordarem – ou não – com as temáticas indicadas. Tendo a aprovação delas/dele para que pudesse seguir adiante, dei andamento na preparação dos esquemas para o grupo focal, além dos planos de oficina para as oficinas artísticas.

As conversas informais com as/o professoras/professor envolveram momentos de: coleta das assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), emitido pelo Comitê de Ética da UNEB; dúvidas surgidas por mim ao longo da re(escuta) e transcrição das entrevistas, no sentido de identificar algumas palavras ditas por algumas/alguns delas/dele que eu não consegui compreender.

A descrição das entrevistas com as(os) professoras(es) foi feita por meio do acesso aos instrumentos de produção de dados utilizados por mim: diário de bordo da pesquisadora, gravador de áudio e releitura das transcrições das falas das(os) participantes, além da minha consulta às gravações das chamadas de vídeo para capturar as expressões corporais delas(es) durante as falas e que, nesse caso específico, ocorreu com apenas uma professora.

Nessa perspectiva, a análise das entrevistas com as(os) professoras(es) também foi realizada com o auxílio do suporte teórico selecionado para essa tese, do ponto de vista daqueles que abordam palavras nas quais eu inseri nas perguntas,

agora já focada no objetivo específico[27] dessa pesquisa que envolve as(os) professores. Tendo o racismo como o objeto de estudo, recorri a perguntas que envolveram: racismo/discriminação racial, antirracismo e ensino de História e Cultura afro-brasileira.

Vale ressaltar que a etapa das entrevistas foi a ponte inicial para a ingressão desse público no estudo coletivo e não meramente uma atividade solta. As entrevistas me auxiliaram no processo de identificação dos aspectos que seriam apontados/denunciados por eles em suas falas e assim, me auxiliar no planejamento dos encontros. Desse modo, o meu interesse pelas entrevistas já estava inserido na proposta do estudo coletivo, ampliando o meu olhar acerca do processo, tendo também o suporte da análise do discurso.

6.3 O ESTUDO COLETIVO

Conforme já anunciado nessa seção, o estudo coletivo “Mulheres Negras, contos afro-brasileiros e o racismo na escola” ocorreu no período de abril de 2021 a setembro de 2021, em atendimento a disponibilidade das(os) participantes. Ainda seguindo a preferência das pessoas envolvidas, os encontros ocorreram quinzenalmente. Ofereci essa opção – que foi rapidamente aprovada por elas/ele – porque, já olhando para o futuro, me preocupei com possíveis desistências futuras, considerando os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no cenário pandêmico vivido devido a Covid-19. Imaginei a sobrecarga de trabalho na qual professoras(es) estão submetidas(es) normalmente e, ainda, ampliada com os desafios de trabalhar dentro de casa, planejando aula e a própria vida. As conversas informais que eu tive com elas(es) me deram essa certeza. Lembrando que, devido a esse cenário, todas as atividades do Estudo Coletivo ocorreram no formato on-line.

Devido a tantos desafios que afetaram a minha caminhada enquanto pesquisadora em um cenário pandêmico, pedi auxílio a ancestralidade. Naquele momento específico, pedi a ajuda de Ogum que, por ser o dono da tecnologia, um Odé, caçador preparado para liderar toda e qualquer batalha, me ofereceu força

27 Observar como o processo de estudo e discussão acerca dos contos, com as professoras/o professor da pesquisa, pode revelar elementos de identificação e de combate ao racismo.

suficiente para que eu logo perdesse a preocupação de não conseguir realizar o estudo coletivo. A minha ideia de realizar a inscrição das(os) professoras(es) por meio do formulário on-line teve a intenção de, não só organizar o quantitativo de pessoas e facilitar o meu planejamento, como principalmente para investigar o dia da semana que seria mais adequado para todas(os) elas(es) participarem do estudo coletivo. Gritei “Ogunhê!” quando, organizando os meus escritos em casa[28], verifiquei – por meio dos formulários e da conversa informal no grupo do whatsapp – que o dia da semana favorável para elas/ele foi a terça-feira, dia do ferreiro, imbatível Ogum!

A respeito do grupo do Whatsapp[29], criado por mim no dia 07 de abril de 2021 e nomeado como “Estudo Coletivo, esse aplicativo foi usado para facilitar a minha comunicação com o coletivo, no sentido de fazer os acordos, as votações necessárias – a exemplo do dia da semana –, lembrá-las(os) dos próximos encontros, dos horários, dos e-mails[30] enviados por mim, assim como de possíveis dúvidas, sugestões e críticas trazidas por elas/ele. Além disso, as dificuldades para o acesso à internet e/ou a plataforma utilizada puderam ser compartilhadas no grupo. Atrasos, ausências e pedidos também foram registrados nesse espaço. Acredito que isso me aproximou um pouco mais do espaço dialógico com elas/ele, por ter sido mais uma ponte comunicativa para além dos encontros on-line agendados.

A respeito da programação do estudo coletivo, ressalto que o calendário completo está localizado no apêndice G desta tese, contendo a sinalização das datas dos encontros (com o destaque em azul) e dos feriados mensais, sinalizados em vermelho. Foram 12 encontros ocorridos neste estudo, realizados quinzenalmente, on-line, às terças-feiras, com exceção do último encontro que

28 Com a chegada da pandemia da Covid-19, eu me afastei da biblioteca – sendo este o meu espaço preferido para estudo –, por atender a quarentena total que foi proposta inicialmente pelo governo, como sobretudo em respeito ao meu quadro de pessoa asmática. Desde o início da pandemia em diante (até a conclusão da tese), realizei os meus trabalhos de pesquisadora no espaço de casa. Tive que me adaptar diante da realização de um trabalho investigativo, no formato on-line, no espaço doméstico.

29 A ilustração da abertura do grupo indicado está localizada no apêndice D desta tese.

30 Durante o estudo coletivo, enviei todas as recomendações de leituras – referentes aos encontros – para as/o professoras/professor por e-mail e, além disso, reencaminhei para elas(es) a mesma mensagem do e-mail, acompanhada do(s) texto(s) em anexo, no grupo do whatsapp.

realizamos em um sábado, no turno vespertino, para atender a disponibilidade das(os) participantes. Foram cinco encontros para o grupo focal e sete dias para as oficinas artísticas.

O cronograma do grupo focal está sinalizado no apêndice G desta tese, contendo os temas, as datas, a duração e as plataformas utilizadas em cada dia. O cronograma das oficinas artísticas, por sua vez, está no apêndice H desta tese e, do mesmo modo, apresenta essas sinalizações, distribuídas em blocos. Inicialmente, acordei com as/o professoras/professor que os nossos encontros durariam em média uma hora e trinta minutos. Entretanto, já no segundo encontro, percebemos que duas horas seriam suficientes, de maneira que isso foi homologado pelas(os) mesmas(os), por meio do diálogo.

A análise do estudo coletivo foi feita por meio do suporte aos referenciais teóricos que deram base aos temas dialogados em cada encontro. Recorri também à análise do discurso, com base em Orlandi (1999). Os instrumentos de produção de dados reunidos nesse estudo coletivo foram: o meu diário de bordo, os diários de bordo das(os) professores, as gravações dos encontros on-line (recurso audiovisual), as expressões corporais das(os) participantes durante os encontros e os seus discursos.

6.3.1 Grupo Focal

Os encontros do grupo focal abordaram as seguintes etapas: 1 – introdução, 2 – abertura, 3 – rodada de perguntas e 4 – leitura final. Todas elas estão detalhadas nos esquemas de cada grupo focal, podendo ser conferidos nos apêndices: J, L, M, N e O desta tese.

O momento da introdução serviu para que eu acolhesse as/o professoras/professor durante a entrada delas/dele na sala virtual. A entrada ocorria aos poucos e enquanto isso, eu levava uma música – relacionada ao tema do encontro – para ambientação do espaço, sendo reproduzida enquanto elas(es) iam chegando. Os encontros foram marcados para ocorrerem a partir das 19 h. Com a entrada de ao menos dois membras(os), eu já iniciava o encontro. Era o meu

momento de anunciar a temática do dia, fazendo as orientações necessárias e os lembretes da proposta do grupo focal, no sentido de incentivá-los a participarem, respeitando os limites deles diante de possíveis desconfortos emocionais que pudessem aparecer. Logo após, eu realizava a leitura da ata do encontro anterior.

A cada abertura de um grupo focal, trabalhamos um texto base para discussão, sendo esse lido previamente pelas(os) participantes e, por mim, antes de nos encontrarmos. Para essa etapa, busquei um planejamento que abraçasse uma diversidade de fontes e recursos audiovisuais, de modo a estimular a participação e o envolvimento das(os) participantes. Dito isso, eu reservei momentos para contação de uma história afro-brasileira, oferecendo um espaço para o silêncio apreciativo e também a fala que eles quisessem emanar a respeito dos ensinamentos abordados nos contos, após a escuta dos mesmos. A partir do entrelaçamento dessas discussões iniciais, chegávamos depois no diálogo em torno do texto base, me possibilitando um acompanhamento maior em relação a opinião delas(es) acerca da temática abordada, além de possíveis encontros – traçados por eles – entre o texto base e o conto narrado no dia.

Logo após esse momento, chegamos na rodada de perguntas, quando eu arquitetava uma indagação central, com uma espécie de entrelaçamento dos momentos trilhados no encontro. Para isso, cada uma/um delas/dele teve a sua vez para responder. A leitura final, por sua vez, abarca uma espécie de ata – feita por mim –, trazendo um resumo objetivo dos acontecimentos de cada encontro. Nos encontros seguintes, a primeira atividade era sempre orientá-los sobre os procedimentos a serem feitos nos casos de desconfortos e, logo após, eu realizava a leitura da ata do grupo focal anterior, para conhecimento, análise e homologação das(os) participantes.

Considerando os cinco encontros do grupo focal, com suas respectivas temáticas, trabalhamos com textos-base das seguintes autoras:

- **Grupo focal 01:** Marlise Silva (2010), para dialogar sobre poder feminino, gênero e religião, maternidade extensiva;
- **Grupo focal 02:** Jurema Werneck (2010), para debater sobre o Movimento de Mulheres Negras e estratégias políticas diante do sexismo e do racismo;

- **Grupo focal 03:** Narcimária Luz (2013), para refletir sobre descolonização na educação, lei n° 10.639/03 e intolerância religiosa nas escolas;
- **Grupo focal 04:** Eliane Cavalleiro (2001), para discutir sobre racismo na escola e educação antirracista;
- **Grupo focal 05:** Lélia Gonzalez (1984a), para ponderar sobre racismo, sexismo e diversas formas de opressão sofridas por Mulheres Negras.

O detalhamento de cada encontro está apresentado na seção 7 desta tese.

6.3.2 Oficinas Artísticas

Os sete encontros das oficinas artísticas abordaram as seguintes etapas: a) abertura da sala, seguindo a mesma rotina desenvolvida nos encontros do grupo focal; b) orientação aos participantes sobre possíveis desconfortos, caso ocorresse; c) leitura da ata do encontro anterior, para conhecimento, análise e homologação delas(es); d) apresentação das características do(a) orixá relacionado(a) com a conto do dia; e) apresentação da minibiografia de uma personalidade negra, seja ela associada a um texto trabalhado no encontro e/ou ao conto afro-brasileiro narrado no dia; f) o momento da contação de histórias, sendo que a grande parte delas foram contadas em áudio, com a gravação de voz das(os) Candomblecistas participantes desta pesquisa. Outras, foram narradas por mim, compartilhando o que aprendi com as pessoas de axé que eu consultei, seja por entrevista, seja pelo acesso aos livros; g) momento de socialização das impressões das(os) participantes sobre o conto narrado; h) discussão sobre um conceito chave trazido no texto base lido previamente; i) dinâmicas; j) chamada para o diário de bordo, a ser feito em casa e entregue na data do próximo encontro.

O meu planejamento para as oficinas artísticas não seguiu essa ordem, necessariamente, até porque em alguns encontros eu levei mais de uma minibiografia, mais de um texto para reflexão. Optei por acompanhar as provocações e indagações que elas(es) socializavam nos encontros anteriores. Isso foi enriquecendo o meu planejamento para as oficinas seguintes. Por exemplo, em alguns encontros, trabalhamos com poesia e conto africano, além do texto base.

Portanto, não segui uma ordem fixa e sim o meu senso investigativo de quem busca plantar pra colher depois. Os planos de todas as oficinas artísticas estão localizados nos apêndices P, Q, R, S, T, U e V desta tese

Ressalto que nos encontros das oficinas eu priorizei mais momentos práticos, por ser o sentido de uma oficina. Então, estimulei não só um espaço maior para eles dialogarem sobre as temáticas, como também para eles realizarem a prática da escrita, por meio do diário de bordo, instrumento convidativo para aquelas(es) que se sentissem à vontade, afinal nenhuma etapa era obrigatória para ser seguida por cada uma/um delas(es).

Realizei a indicação de textos-base para leitura prévia, relacionados com a temática abordada em cada oficina, mas sem o mesmo foco de um grupo focal. Visando enriquecer ainda mais os encontros com textos-base, recorri às(aos) textos das(os) seguintes autoras(es):

- **Oficina 1.1:** Beatriz Nascimento (1990), para discutir sobre Mulher Negra e o amor; e José Ancántara (2000), para dialogar sobre autoestima;
- **Oficina 1.2:** Mogobe Ramose (1999), para tratar da filosofia do *ubuntu*;
- **Oficina 2.1:** Vanda Machado (2005), para refletir sobre os mitos afro-brasileiros;
- **Oficina 2.2:** Leitura de um texto do portal Afreaka (2021), para discutir sobre os adinkras;
- **Oficina 3.1:** Nilma Lino Gomes (2017), para argumentar sobre corporeidade negra no contexto da educação, considerando o corpo regulado e o corpo emancipado;
- **Oficina 3.2:** Inaicyra Falcão dos Santos (2015), para debater sobre corpo e ancestralidade, com o recorte para a dança;
- **Oficina 4:** leitura de um trecho da história de vida das(os) participantes.

O detalhamento de cada oficina está disponível na seção 7 desta tese.

7 DESCRIÇÃO E NOTAS ANALÍTICAS DO CAMPO INVESTIGATIVO

A presente seção expõe os resultados da investigação, considerando as descrições e as análises oriundas da imersão no campo, além das aproximações junto às/aos participantes desse trabalho científico.

Inicialmente, aponto os meus olhares em torno das entrevistas com as(os) candomblecistas participantes da pesquisa. Logo após, apresento, pondero e analiso as entrevistas com as(os) professoras(es) negras(os) e, por fim, trago novamente elas(es), tendo como base o processo analítico do estudo coletivo composto pelo grupo focal e oficinas.

7.1 LIÇÕES COM AXÉ

O presente subtópico trata das lições colhidas por mim durante as conversações com as(os) candomblecistas que participaram dessa investigação. Acredito que o processo de escuta me possibilitou uma observação mais ampliada em torno da memória e dos atravessamentos que envolvem as vivências das(os) participantes. Vale lembrar que esses momentos fizeram parte de um dos meus objetivos específicos: averiguar o papel das narrativas de tradição oral afro-brasileira para a educação antirracista, por meio da consulta a Candomblecistas.

Cada subtópico a seguir foi nomeado com uma das frases mais impactantes que escutei das(os) **coautoras(es)** que fizeram parte do grupo de candomblecistas entrevistadas(os). A ordem de apresentação das entrevistas seguiu a sequência cronológica de realização dessas atividades.

7.1.1 A palavra é pedagógica

A minha primeira entrevistada é Dairlane Costa, Mulher Negra, 31 anos, Makota de um terreiro da nação angola, filha de Ogum. A minha forma de comunicação com ela foi pelo Whatsapp, no dia 27 de outubro de 2020, por meio da gravação de áudio. Não foi por acaso que consegui agendar essa entrevista numa

terça-feira. Eu desejei profundamente abrir as entrevistas com esse axé, pedindo força a Ogum para concretizar todas as batalhas que me surgiram ao longo da minha pesquisa, nessa imprevista pandemia. Antes de mais nada, perguntei como ela gostaria de ser apresentada nesta pesquisa. Acredito que todas nós, Mulheres Negras, merecemos isso, em todos os espaços e momentos:

> Olá. Eu sou Dai Costa, tenho trinta anos, sou educadora, ativista e feminista negra. Ativista do Movimento de Mulheres Negras, articuladora política da Articulação Nacional de Negras Jovens Feministas. Pesquisadora do grupo de pesquisa Candaces e integrante do grupo de pesquisa LIF NuCus[31] da UFBA. Sou graduanda em pedagogia ela Universidade do Estado da Bahia. Sou produtora cultural e sou Makota de Inquice do Terreiro Nzo Mungongo Lembeuaji Junsara[32] (COSTA, D., entrevista, 2020).

No decorrer da entrevista, o posicionamento da Makota Dairlane Costa, enfatizou frases impactantes sobre a pertinência da palavra, mas antes de me trazer elementos para detalhar isso, ela anunciou a essencialidade de se atentar para quem guarda essas palavras, porque "[…] quando a gente inicia, perguntando sobre a palavra, a gente está chamando a energia de Exu para abrir essa pesquisa, mas, Dai, por que a energia de Exu? Porque Exu é a comunicação, não é? E se ele é a comunicação, ele é a palavra também, né? […]" (COSTA, D., entrevista, 2020).

Trazendo as suas vivências enquanto Mulher de Axé a respeito da palavra, Dairlane Costa ressaltou o que tem aprendido nos espaços de sala de aula, na educação básica, enquanto educadora e discente do curso de Pedagogia. Ambos os espaços, por mais diferentes que sejam, podem oferecer para ela pontos em comum quando o assunto é a importância da palavra. Dairlane Costa me disse que as vivências neles demandam um processo educativo porque "[…] a palavra é o fundamento de tudo" (COSTA, D., entrevista, 2020).

Nesse caminhar, vejo que entrevistei Dairlane Costa enquanto Mulher de Axé, mas observo que ela me trouxe ensinamentos que foram construídos por ela ao longo das suas vivências nas encruzilhadas trilhadas em sua vida. Digo isso para relembrar do conceito de interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) como categoria analítica para se pensar nos inúmeros atravessamentos que nós, Mulheres Negras, podemos nos deparar. Os ensinamentos de Dairlane Costa nessa entrevista me

31 Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades.

32 Terreiro localizado no bairro da Ondina, em Salvador (BA).

provocaram reflexões por meses seguidos, especialmente quando ela me orientou o quanto a palavra pode atravessar as inúmeras vivências de Mulheres Negras, alertando: “Eu arrisco a dizer que ela é o grande elo da encruzilhada, não é, ela intercruza as nossas funções, não é?” (COSTA, D., entrevista, 2020).

A coautora destacou a contribuição do(a) professor(a), quando alertou que ele(a) pode dar início a esse compartilhar do conhecimento, no sentido de que *“*[…] a contribuição do professor é a palavra” (COSTA, D., entrevista, 2020). Ela sinalizou, ainda, que o ato da escrita dessa palavra possibilita a materialização desse conhecimento. Isso me fez recordar a importância da preservação dessa memória ancestral a partir do processo de escrita, assim como faço agora, ao descrever o que aprendi durante a entrevista com ela.

As falas de Dairlane Costa destacaram o reconhecimento dos espaços de terreiro como espaços de conhecimento, de educação. Espaço de resistência que, por meio da luta das pessoas de axé, lutam e avançam politicamente para outros espaços também educativos, como o ensino superior:

> Se historicamente a gente teve uma educação negada nos terreiros, as nossas mais velhas, não é, sobretudo, os terreiros mais antigos. Porque hoje a gente já tem, não é, uma quantidade de pessoas de Candomblé acessando o ensino superior (COSTA, D., entrevista, 2020*).*

Orlandi (1999) escreve sobre o lugar ocupado pelo discurso, enquanto ponte para a observação da relação existente entre a ideologia e a língua dos sujeitos, considerando os sentidos que são construídos por eles(as), a partir da língua. E o discurso vai além da informação verbal, por ser constituído por tudo aquilo que está presente na discussão abordada pelo sujeito observado. Noto na entrevista realizada que Dairlane Costa traz um discurso politizado que reconhece a escola e o espaço de terreiro como ambientes não só educativos como também de poder. Um poder que vai além das esferas educativas. A ideologia trazida pela minha entrevistada me revela um olhar confiante de que em ambos os espaços, essa mesma palavra pode ensinar e oferecer a possibilidade do esperançar para o transitar desses corpos negros na sociedade.

A palavra enquanto tradição viva foi destacada por Dairlane Costa, quando ela diz: “[…] se hoje eu vejo que minha mãe, meu pai de santo, as minhas mais

velhas, não é, elas todas têm aquelas cantigas… é… muito bem gravadas na cabeça e elas não têm isso anotado em lugar nenhum, eu vejo o poder da palavra […]*”* (COSTA, D., entrevista, 2020). A tradição oral enquanto fonte mantedora dos ensinamentos ancestrais é uma preciosidade de África que prevalece forte na vivência de descendentes de africanos do Brasil e eu visualizo isso fortemente no discurso de uma Mulher de Axé que também é professora. Tantas coisas a palavra pode ensinar aos sujeitos, ao mesmo tempo que a experiência é tão importante quanto, como já disse Hampaté Bâ (2010), afinal de contas, os mais velhos são reconhecidos e respeitados devido as suas longas trajetórias de vida.

A força dos ventos – o vento enquanto elemento da natureza que traz e que também leva, não só as folhas, como os problemas, as soluções, as vitórias e o conhecimento. A oralidade possibilita o compartilhamento das sabedorias ancestrais e isso se faz muito presente na palavra. Assim vejo, quando busco ensinamentos aprendidos com Iansã, a Rainha dos ventos e dos raios. Visualizo isso também quando Dairlane Costa me anunciou o poder imperioso que a palavra traz, enquanto força pedagógica. Nessa perspectiva, “[…] quando a gente conversa, quando a gente solta no vento, a gente está fazendo o uso da palavra de maneira profunda, enérgica e pedagógica porque **a palavra é pedagógica***”* (COSTA, D., entrevista, 2020, grifo nosso).

Isso me faz pensar a respeito do que tem sido dito nos discursos de cunho racista e que rondam inúmeros espaços sociais, sejam eles educativos ou não. Uma palavra lançada ao vento pode valorizar um legado civilizatório, mas pode também ser enfraquecida quando o racismo a nega, a apaga, a desvaloriza, com a queimada de inúmeros registros escritos e, até mesmo, o extermínio do povo negro enquanto corpo morada. Encarar a palavra enquanto energia pode servir de remédio, mas também de veneno. Chimamanda Adichie (2019) já alertou dos perigos de uma história única. Quem escreve as histórias únicas? A quem interessa a primeira e única versão? Parece-me que esses interesses partem de um mesmo lugar: o lugar do racista, do colonizador, do machista, do patriarcado enraizado no Brasil.

Dairlane Costa trouxe na sua narrativa de vida, algumas das suas memórias de infância: ela foi uma menina negra que sempre leu muito. Ela afirmou: “quando eu me compreendi, né? Nesse mundo, quando eu me compreendi negra nesse

universo, é… já adulta, eu tive acesso a muitos contos" (COSTA, D., entrevista, 2020). Assim, ela confessou que ama ler contos até hoje e já explorava desde cedo a sua imaginação durante as leituras. Uma parte dessa discussão trazida por ela despertou minha atenção quanto a um público-alvo dessa pesquisa: a Mulher Negra.

Reflito que o processo de autoconhecimento e de reconstrução identitária vivenciado por Mulheres Negras perpassa por muitas vielas e o ponto comum entre eles, talvez, seja a escolha dela de refazer o próprio compasso para se reconhecer. Precisamos escolher passar por essa mudança de quebra de estereótipos (SILVA, 2004), para podermos nos enxergar em um mundo que nos nega o tempo todo. Mais ainda, precisamos reconhecer que essa etapa é individual, subjetiva, mas, sobretudo, coletiva, como bem orienta Nilma Lino (2017, p. 94), quando ela vai dizer que: "[…] o corpo não se separa do sujeito" e que o processo de emancipação desse corpo depende das vivências e dos processos que ele experiencia coletivamente. Quando Dairlane Costa me diz que alcançou esse despertar já na vida adulta, lembro-me dos meus processos também tardios, mas que encontraram referências nessa luta antirracista. Essa transição política apontada pela **colaboradora** carrega uma bagagem ideológica no seu discurso de quem encontrou um caminho para ressignificar o seu percurso por meio do acesso a histórias que ela não conheceu na infância.

Do ponto de vista dos contos afro-brasileiros, Dairlane Costa sinaliza que ela não ouviu muitos contos no Candomblé bantu Angola, considerando que, nessa nação, não há contos a serem narrados enquanto contos, mas é possível encontrar histórias dentro dos ensinamentos que as(os) mais velhas(os) oferecem às/aos mais novas(os) no dia a dia quando, por exemplo, elas(es) vão falar sobre os inquices enquanto energias da natureza que podem ser encontradas na natureza. Por exemplo, ouvir que "[…] então, para nós, Dandalunda, ela é um grande rio, não é? Ela é a energia de um rio. Ela é a energia da água doce, não é? Ela é a profundidade das águas doces*"* (COSTA, D., entrevista, 2020), me oferece possibilidades de imaginar o caminho pedagógico que Dandalunda pode oferecer quando penso sobre a importância da água para a vida humana e do quanto é importante dialogar sobre isso nos espaços educativos, porque sem água não há fertilidade e crescimento.

Penso que, como a energia do axé circula e possibilita aos sujeitos o movimento, Dairlane Costa teve acesso a contos em outros espaços educativos com pessoas do axé. Isso a possibilitou um encontro com a sabedoria da mais velha Ebomi Cici, encantadora contadora de histórias que, com sua voz inesquecível, narrou um conto de Oxum em um evento no qual Dairlane Costa esteve presente. Ela relembra daquele dia, dizendo:

> […] o conto é sobre Oxum e aquele conto me marcou muito, que é o conto que Oxum fica presa, não é? Dentro de um quarto e que o vestido dela… todo destroçado por ratinhos e que depois, esse vestido vira um vestido mais bonito da festa e ela aparece a mais linda da festa. Eu lembro que quando eu ouvi esse conto, eu fiquei muito emocionada (COSTA, D., entrevista, 2020).

Pondero que esse enredo trazido pode ter sido vivenciado por muitas Mulheres Negras, assim como eu: quantas vezes nos sentimos oprimidas, tendo nossos corpos e pensamentos controlados por um sistema colonial que determina quem pode vestir o vestido mais bonito; quanto custa o vestido dito bonito; quem é o corpo denominado bonito; e quem é merecedor de ser destaque em um grande evento.

E não é só isso. Nas memórias de Dairlane Costa a respeito daquele dia, ela me disse: “[…] rememorei algumas coisas da minha infância, as histórias, não é, que eram contadas. Então, os contos, eles têm uma função. É muito importante, eu acho, na construção do imaginário, não é? Dos imaginários” (COSTA, D., entrevista, 2020). Quando nos apoderamos desse poder de buscar estratégias para ocupar esses espaços e também desse lugar de acreditar na nossa beleza negra, normalmente, somos alvo de racismo. O racismo faz de tudo para que não tenhamos como alcançar esses caminhos, mas aí quando conseguimos, podemos agradecer a Oxum pela representatividade. Oxum é liderança, é referência pedagógica pro autoamor, autoconhecimento e poder.

Dairlane Costa me informou que não teve muito acesso aos contos afro-brasileiros no seu período de educação básica, tendo em vista a persistência dos contos tradicionais “[…] que não tinham nada a ver com a minha realidade, nada a ver com o que eu estava vivendo” (COSTA, D., entrevista, 2020). A aproximação dela com narrativas mais próximas da sua realidade aconteceu já na vida adulta. O discurso dessa coautora é direto, educativo e politizado, quando ela diz:

> […] a partir disso, na minha prática pedagógica, não é, na minha sala de aula, eu passei a buscar livros da cultura afro-brasileira. Esses contos, eu passei a buscar essas histórias que tinham relação com essas realidades, dessas crianças negras dos espaços de terreiros (COSTA, D., entrevista, 2020).

Esse é o discurso que parte de uma Mulher Negra com o seu lugar de fala enquanto candomblecista que leva esses contos também para a sua vida profissional e pessoal, ressignificando o alcance desses contos para meninas negras, buscando que elas possam conhecer narrativas que ela não conheceu quando criança. Isso é antirracismo. Visualizo uma diversidade de estratégias lançadas por ela para o enfrentamento a esse racismo que se mantém na contemporaneidade. Ela optou por enfrentá-lo, diante da necessidade de compartilhar contos afro-brasileiros com o mundo, porque, afinal de contas, "[…] isso foi o que me faltou na minha formação, não é? E isso foi o que me faltou na minha vida" (COSTA, D., entrevista, 2020).

Dairlane Costa me explicou que a sua tentativa de rememorar um conto aprendido com um mais velho a levou para muitos lugares. Ela compartilhou comigo um conto de Kayala, localizado no anexo I desta tese. O discurso de Dairlane Costa a respeito desse conto demonstra a sua ideologia quanto a questão racial que, historicamente, tem afetado os corpos e as vidas de pessoas negras de diversas formas. Ela me contou que a escuta desse conto a emocionou muito, por narrar a forma com que uma menina negra "[…] é encontrada, como Kayala se vê no mundo, no período colonial, no período da escravidão. É uma história muito marcante que resulta em uma cantiga […]" (COSTA, D., entrevista, 2020). A partir da narrativa trazida por um mais velho, Dairlane Costa aprendeu o sentido que uma cantiga de angola traz, tendo a ilustração do conto de Kayala na memória viva.

O olhar da coautora em relação ao poder feminino nessa história se manteve presente, quando ela demarca: "[…] ele é realmente o poder feminino, não é, a capacidade de Kayala é de existência, capacidade de Kayala lutar" (COSTA, D., entrevista, 2020), trazendo um reconhecimento de quem ocupa um lugar enquanto feminista negra, militante que luta em prol de mais espaços de poder e de oportunidades para Mulheres Negras. Um poder feminino que é muito forte em espaços de terreiro, quando se pensa no aquilombamento enraizado, na matrilinearidade referencial de África que veio com a diáspora negra ao Brasil, tendo

a força geradora feminina que ampara por meio de uma maternidade extensiva (SILVA, M. V., 2010). Acolhimento maternal que é reflexo da ressignificação do afeto que precisa ser recuperado entre os descendentes de africanos no Brasil, afastados de suas geradoras, de suas raízes familiares, assim como ocorreu com a menina Kayala e os nossos ancestrais.

A contação de narrativas enquanto compartilhamento de exemplos, de ensinamentos aos mais novos, é apontada por Dairlane Costa como uma prática muito presente no Candomblé. E essa partilha acontece, segundo ela, "[…] Tanto individualmente quanto na coletividade […]" (COSTA, D., entrevista, 2020). A coautora anunciou que conta um ensinamento não só nos espaços de terreiro, como também nas suas práticas pedagógicas, em outros espaços educativos. Nesse aspecto, reflito que os *griots* têm o seu lugar em África, assim como os *akpalôs* e os *kipovis.*

A esse respeito, todo esse legado civilizatório, herdado oralmente por inúmeros descendentes, de alguma forma, ocupa um lugar na memória daquelas(es) que buscam ouvir, compartilhar e fortalecer a preservação dessa memória presente nas narrativas de base africana. Pondero que, do ponto de vista dos espaços formativos para além do terreiro, quem conta uma história não precisa ser um contador reconhecido. Visualizo isso quando a coautora demarca que "[…] embora eu não seja uma contadora de história, não é, com todas aquelas habilidades maravilhosas que todas as contadoras de história têm (…) Eu posso me considerar também uma pessoa que conta histórias, não é? Eu conto histórias, canto cantigas, gosto muito das cantigas e sei que as cantigas também são histórias" (COSTA, D., entrevista, 2020). Essa fala me ensina que, na escola, todos podem contar histórias, inclusive as(os) estudantes. Todo mundo pode ter uma história pra contar.

> A libertação de uma história única, como diz Chimamanda, pode ser, então. A gente entra em um processo, eu acho. Nós estamos em uma nova era, Larissa. Nós estamos em uma nova era que é possível acreditar. Nós estamos em uma nova era onde a gente precisa buscar, cada vez mais, educadores e educadoras, negros e negras, nesses processos. De compreender o seu lugar na luta antirracista. Então, eu acho que as contações de histórias, elas são fundamentais (COSTA, D., entrevista, 2020).

A opinião de Dairlane Costa acerca das contações de histórias afro-brasileiras nas escolas direciona para o lugar que um profissional da educação deve ocupar

diante de uma sociedade antirracista, quando inclui no seu repertório, narrativas que valorizam e reconhecem a diversidade étnico-racial presente no Brasil. Além do mais, durante a entrevista, Dairlane Costa alertou alguns pontos que considero pertinentes: a contação de história nas escolas como prevenção às violências, especialmente no que se refere ao racismo presente na intolerância religiosa; a contação de histórias para a democratização do conhecimento, considerando a necessidade da implementação da base legal n° 10.639/03; a contação de histórias enquanto armamento em prol das políticas afirmativas.

Outro ponto que considero importante é o fato de que qualquer professora/professor, independente da sua crença religiosa, pode buscar o conhecimento presente nessas narrativas e enriquecer o seu repertório de textos nas suas práticas pedagógicas, afinal, a cultura afro-brasileira faz parte da formação do povo brasileiro e, como bem enfatizou a coautora, "[…] Seja aluna de candomblé ou não, seja aluna evangélica ou não, seja aluna de qualquer religião. Eu estou dizendo que a cultura negra, que as contações, que as histórias negras, elas são importantes. Que as histórias negras precisam ser contadas e que a criança precisa conhecer outras narrativas, não é? E que essas narrativas são narrativas negras, não é? Não demonizadas […]" (COSTA, D., entrevista, 2020).

O olhar de reconhecimento dos demarcadores sociais que atravessam as vivências diárias da participante fica evidente. Vejo o domínio de quem fala sobre encruzilhadas de uma forma contextualizada, por estar no espaço de axé e se enxergar como um corpo que transita por diversos outros locais de poder. Noto a ressignificação dessa sabedoria ancestral herdada por ela, quando ela demonstra como a utiliza em outros ambientes também. Quando ela traz a importância de Exu para guardar essa palavra que é tão importante, ela valoriza de alguma forma os aspectos históricos e culturais que ocasionaram na formação do legado civilizatório que é resultado da diáspora África-Brasil, afinal, o Candomblé foi criado aqui pelos nossos ancestrais.

Visualizo no discurso de Dairlane Costa um posicionamento de quem escolhe se movimentar como o voo de uma águia: olhando do alto, estudado cada avanço a ser dado. Quando ela apresenta uma ideologia que reconhece os entrecruzamentos, visualizo os ensinamentos oriundos da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002;

AKOTIRENE, 2018) que tem sido, inclusive, um suporte do feminismo negro para análise desses atravessamentos que afetam diretamente as Mulheres Negras. Isso revela a contextualização de quem fala de um lugar a partir de uma epistemologia que a representa, ao falar de encruzilhada, ao refletir sobre entrecruzamentos e trazendo isso para a realidade dela. Essa apresentação partiu de um corpo negro que se reconhece e se reafirma como ativista social que é Mulher Negra, feminista negra, candomblecista, pedagoga em formação que já traz um recorte antirracista. Desse modo, visualizo que Dairlane Costa enfrenta o racismo e diversas outras formas de opressão a partir do movimento que ela realiza ao se aproximar dos contos afro-brasileiros, juntamente a outros armamentos que ela considere importantes para combater as adversidades sociopolíticas, econômicas, raciais, de gênero e também culturais, já que isso abarca também a esfera religiosa.

7.1.2 Sem a palavra, nós não vivemos

O meu próximo entrevistado é Luciano Costa, homem negro, 47 anos, Babalorixá, professor da educação básica. A entrevista com ele foi realizada por meio da plataforma Zoom, no dia 29 de outubro de 2020, por meio de chamada audiovisual. Pedi a ele para se apresentar:

> Eu sou Baba Omisilé do Ilê Axé Ijexá Omi T'Odé, da cidade de Arataca, no Sul da Bahia. Faço parte do grupo familiar da nação Ijexá, construída no Sul da Bahia que vem da cidade de Nazaré através de minha mãe e de minha avó, porque as avós são mães (COSTA, L., entrevista, 2020).

O início da entrevista com o Babalorixá Luciano Costa, acerca da importância da palavra, trouxe contribuições a respeito da associação da mesma com as linguagens, quando o mesmo orienta que:

> A palavra, a oralidade, está dentro do grande significado do aprendizado dentro do Candomblé e a palavra que a gente entende são as linguagens. Essas linguagens podem ser orais e também elas podem não ser orais. Então, por exemplo, um olhar pra gente do Candomblé é uma palavra. É uma comunicação. É um dizer (COSTA, L., entrevista, 2020).

Esse ensinamento ancestral revela o quanto um corpo pode se comunicar de diversas formas. Essa relação pode estar presente tanto na educação escolar como

nos espaços de terreiro, ambientes também educativos. Do mesmo modo, quem conta uma história sobre um povo, pode oferecer uma versão positiva e/ou negativa sobre o mesmo e isso pode ser capturado até mesmo no silêncio. Acredito que a análise do discurso abraça essa relação existente entre língua e palavra, tendo em vista que "[…] A língua serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados" (ORLANDI, 1999, p. 21).

Do mesmo modo que uma lição educativa pode transformar a vida de sujeitos, até mesmo quando contada em gestos, penso a respeito dos diversos efeitos que o racismo pode provocar nas suas vítimas, considerando o recorte do racismo no Brasil que, muitas vezes, tem sido negado e velado, com o intuito de sufocar os afetados e depois convencê-los de que tudo não passou de um mal-entendido. A discriminação racial pode ser propagada em gestos, palavras e também no silêncio. As inúmeras reportagens socializadas nessa tese demonstram que as denúncias são também uma forma de barrar toda e qualquer tentativa de ocultar essa violência.

Além dos gestos e da oralidade enquanto formas de expressar as palavras, o Baba Luciano Costa me ensinou também que no Candomblé existe mais uma maneira de encontrarmos a palavra, na qual ele chamou de: “[...] a palavra da matemática, que é somar. Numa comunidade de terreiro, a gente nunca diminui: sempre soma, sempre divide, sempre multiplica. E aí, aparece algum momento diminuir? Claro, claro” (COSTA, L., entrevista, 2020) e isso me fez pensar no quanto é essencial compartilhar saberes ancestrais que foram geridos no processo de aquilombamento das civilizações africano-brasileiras que vieram com a diáspora. Quantas coisas se pode aprender nessa ideia de dividir e de multiplicar, fazendo um paralelo com os avanços que o povo negro tem tido nos movimentos em prol da equidade de direitos e de reparação racial, a exemplo do contexto dos espaços educativos, recorte dessa pesquisa. Do mesmo modo, a ideia do diminuir pode ser reaproveitada no sentido de enfraquecer tudo aquilo que pode prejudicar a vida, a segurança, a saúde, o transitar das pessoas e, nesse caso, novamente, visualizo, dessa forma, a persistência do racismo no Brasil.

O Baba Luciano Costa realçou o lugar que a palavra tem para que os griots possam narrar os itans. A esse respeito, pondero sobre o ensinamento de Ruy Póvoas (2015, p. 7), quando ele argumenta que o itan: "[…] é transmitido de boca a ouvido, de geração em geração […], enfatizando, com isso, a importância da oralidade para que a palavra alcance os ouvidos de quem ouve e também de quem conta. Além do mais, aprendi com a professora de dança afro-brasileira Joceline Gomes que a boca mais próxima dos nossos ouvidos é a nossa e que, por isso, precisamos estar atentas(os) ao que contamos por meio da oralidade e, sobretudo, ao que narramos para nós mesmas(os). Parece-me que os(as) contadores(as) de histórias afro-brasileiras carregam a palavra como elemento fundamental para ensinar, convencer e estabelecer confiança nos ouvintes.

O Baba Luciano Costa relatou também que "**Sem a palavra, nós não vivemos**" (COSTA, L., entrevista, 2020, grifo nosso) e isso ficou na minha memória. Analiso que as palavras têm sido essa ponte dialógica entre mim os participantes desta pesquisa (e vice-versa); entre mim e o meu processo de escrita que busca alcançar a leitura de quem a acompanha; além da minha relação comigo mesma, do ponto de vista do autoconhecimento de quem utilizou o diário pessoal na infância e na adolescência, e que agora se debruçou no diário de bordo para preservar as memórias de uma pesquisa científica. E se a palavra é um elemento insubstituível na vida humana, sem ela, como poderíamos nos relacionar, ainda mais em se tratando da emergência de denunciar a sociedade racista inserida no Brasil?

Baba Luciano Costa rememorou as suas primeiras lembranças de quando começou a ouvir histórias: a fonte veio da sabedoria das mais velhas. Ele informou que muitas histórias foram aprendidas, por ele, a partir das suas avós. Ele fez ainda um comparativo com a prática de contar uma história antes da pessoa dormir, sublinhando que esse costume está relacionado ao povo europeu e que isso, de alguma forma, afetou os costumes no Brasil, tendo em vista que os primeiros ensinamentos com as contações no país normalmente acontecem a partir de contos com personagens brancas.

Por outro lado, o Baba alertou que o modo de educar por meio da cultura africana é diferente: as contações de histórias dessa natureza acontecem a todo momento, por não ter um horário necessariamente marcado. Ele anunciou que "[…]

do povo de matriz africana, do povo que vem do continente africano, é… isso é transmitido a toda hora, até em um momento que se senta pra cortar um tomate" (COSTA, L., entrevista, 2020) e naquele mesmo momento, tive a oportunidade de ouvir Baba Luciano Costa me contar um itan que narra o motivo de Oxóssi não comer mel. Ele destacou que aprendeu essa narrativa com uma mais velha: a sua avó.

Aprendi muitas coisas nessa entrevista e uma delas é encarar os itans como memórias vivas. O que torna um itan vivo é a palavra, independente da maneira que ela seja expressada. As contribuições dessas narrativas para a vida das pessoas são tamanhas e o Baba Luciano Costa revelou que:

> os itans são contados para a autoestima, o sentimento de pertencimento, de empoderamento, elevar o outro. E aí, esses conhecimentos são partilhados todo o momento e, muitas das vezes, nós temos o prazer de ter o orixá presente no barracão. Olha que legal: o Pai de Santo, a Iyalorixá ou o Babalorixá, ele contando o itan e aquele orixá presente ali, confirmando, alafiando a história. E todos se saúdam, se saúdam pela alegria de ouvir aquele ensinamento (COSTA, L., entrevista, 2020).

Baba Luciano Costa relatou que, para ele, todos os contos de tradição oral afro-brasileira enfatizam o poder feminino, considerando que:

> […] o feminino não pode se afastar nunca dentro de uma comunidade. Sem o feminino, a comunidade dos terreiros não existe. Sem o feminino, as escolas não existem. E, principalmente, sem o feminino negro. Sem o feminino indígena. Que é diferente do feminino europeu, eurocêntrico, hegemônico (COSTA, L., entrevista, 2020).

Em África, tanto o feminino como o masculino são importantes para o equilíbrio da humanidade e nessa junção ocorreu a criação do mundo segundo os iorubás. O conto da Criação do Mundo, narrado pelo Babalorixá Luciano Costa, está localizado no anexo J desta tese.

Em referência a esse conto, reflito também a respeito do que o Baba Luciano Costa demarcou na entrevista, dizendo que a contação de um itan não acontece sem intencionalidade: tudo parte de um contexto para determinado ambiente, porque "[…] Não se conta, não se usa a palavra oral dos itans aos ventos […]" (COSTA, L., entrevista, 2020) e isso me fez lembrar do que Póvoas (2015) orientou na sua obra "Itan de Boca a Ouvido", ao dizer que as histórias podem ser contadas para qualquer

idade, desde que sejam narradas “[…] no momento certo e para quem esteja disposto a aprender […]” (COSTA, L., entrevista, 2020). Reflito que é preciso se permitir para aprender algo; é preciso maturidade, tempo certo, confiança.

Trazendo esse recorte para o âmbito escolar, penso que, talvez, um dos motivos da ocorrência da intolerância religiosa nos espaços escolares – especialmente, quando profissionais da educação buscam a implementação da lei nº 10.639/03, a partir de pérolas ancestrais como os itans – é o conceito antecipado que racistas possuem acerca da história e cultura oriunda de África. O racismo tem dominado a ideologia da cultura escolar, como forma de preparar os sujeitos para combater e eliminar toda e qualquer tentativa de ensino por meio da história e da cultura africana e afro-brasileira.

O coautor revelou que tem o costume de contar histórias em diversos espaços, no cotidiano, não só nos terreiros como também na educação básica. Segundo ele, contar história faz parte do costume de quem vivencia os espaços de terreiro. Ao longo da entrevista, ouvi mais de um conto por parte dele, como ensinamento para algumas perguntas que eu lançava. Ele disse ainda:

> […] Eu, como sou professor também e fui por doze anos gestor de uma escola estadual, toda hora eu contava. Muitas das vezes… aí vem o segredo: porque eu acho que dentro da escola eu não preciso professar a minha religião, mas eu posso dar ensinamentos de uma forma natural pra todo mundo. Então, às vezes, eu contava essa história da criação do povo iorubá, mas eu não usava os nomes dos orixás. Mas, eu dizia que uma mulher muito bonita, dona da beleza, que representa a água. E, para além disto, têm histórias africanas também, contos africanos que não usam o nome dos orixás, vem com a história do próprio fazer diário […] (COSTA, L. entrevista, 2020).

Noto, assim, uma fala que aborda um discurso politizado e consciente de que o antirracismo se faz necessário e que isso pode ser feito de uma forma pedagógica, valorizando a memória ancestral, linguagens que expressam a importância desses ensinamentos, sem interferir na crença religiosa das pessoas. Penso que a formação do corpo estudantil na escola, por meio de ensinamentos e valores trazidos nos contos, precisa acontecer desde a infância. A esse respeito, iniciativas antirracistas por parte dos educadores é fundamental para que as crianças negras não cresçam acreditando que a história do seu povo é inferior das demais, como bem sinalizou Eliane Cavalleiro (2001).

Quando perguntei ao Babalorixá Luciano Costa sobre a opinião dele a respeito das contações de histórias nas escolas, diante do desafio da intolerância religiosa nesses lugares, ele me relatou um caso no qual uma diretora escolar do ensino público queimou os livros que chegaram para contribuir com a biblioteca do seu local de trabalho. Esse caso chegou ao conhecimento dele a partir de uma reunião promovida por um órgão público, ou seja, ele não presenciou o caso, mas os efeitos corrosivos do racismo fazem com que o público envolvido se afete, independente de estar no lugar de quem observa de fora ou vivencia. Quando o racismo violenta uma pessoa negra, ele afeta toda uma estrutura que compõe corpos e vidas negras. Veja:

> Então, eu não tenho dúvidas que eu enquanto Babalorixá, enquanto educador, enquanto professor, enquanto um diretor de doze anos dentro da história do estado da Bahia, da educação do estado da Bahia, sou um defensor que traga não é só os livros africanos, mas se traga os saberes africanos (COSTA, L., entrevista, 2020).

E é desse lugar que o coautor fala, reconhecendo que ele transita por diversos espaços de poder que podem, de alguma maneira, contribuir no enfrentamento ao racismo que nos afeta. O Baba defende um ensino que possibilite aos estudantes um conhecimento holístico, direcionado ao respeito às diferenças. Petronilha Silva (2007) já discutiu que o ensino das relações étnico-raciais no Brasil precisa valorizar a convivência, almejando o respeito à diversidade étnico-racial e não meramente a tolerância mascarada pelo mito da democracia racial brasileira.

Optei por convidar candomblecistas para participação nessa pesquisa porque acredito que a sabedoria dos contos de tradição oral dessa natureza é viva no cotidiano daqueles(as) que valorizam cada ensinamento, cada lição trazida pelos(as) mais velhos(as). Acredito que compartilhar essas narrativas com professoras(es) da educação básica é fundamental para o processo de ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, valorizando essas ancestralidades que atravessaram o oceano para que estivéssemos aqui hoje. Baba Luciano Costa me soprou palavras de resiliência e resistência que preciso mesmo deixar registrado aqui. Ele disse:

> segundo comentam, dizem que quando os negros vieram aqui – saíram do continente africano e vieram ao Brasil – que, simbolicamente passavam ao

> redor de uma árvore para que os negros esquecessem tudo o que tinham vivenciado e vivido em África. Ora, pois, eles esqueceram? Eles não estavam lidando com a palavra escrita! A palavra oral fica registrada no melhor livro do mundo que é o nosso ori, que é a nossa cabeça (COSTA, L., entrevista, 2020).

Em meio a uma sociedade racista que tenta apagar essas representatividades encontradas nos ancestrais, nos livros, na oralidade, nos gestos, bebo o ensinamento trazido nesse relato do Baba Luciano Costa, para reafirmar que a escolha da temática desta pesquisa parte desse lugar, do meu lugar de Mulher Negra que descende desses ancestrais e que hoje pesquisa sobre algo que afeta não só a mim, como também inúmeros outros corpos e vidas de pessoas negras, memórias vivas da diáspora África-Brasil.

Analiso que o discurso apresentado pelo Baba Luciano Costa demarca o seu lugar enquanto liderança de terreiro, homem negro, professor que também tem uma experiência no campo da gestão escolar e que abraça uma visão holística para os cuidados com a natureza na qual a humanidade faz parte. É o exemplo de um líder que não nega as suas origens e luta pedagogicamente para que os saberes ancestrais aprendidos com os(as) mais velhos(as) não sejam apagados nos espaços socioeducativos.

A ação de contar uma história sempre que for necessário e sem, necessariamente, dar nome aos protagonistas, pode ser vista como uma das formas de enfrentamento ao racismo: sabendo contornar os obstáculos delimitados pelo preconceito. O enfrentamento dessas adversidades pôde ser visualizado no discurso do colaborador, demarcando a sua ideologia enquanto homem negro antirracista, consciente da diversidade socioeconômica e política do país que delimita que tipo de conhecimento pode ou não ser validado em um espaço educativo. A esfera da subjetividade humana também foi revelada no seu discurso, quando ele aponta inúmeros potenciais que os itans trazem para as pessoas, atravessando os caminhos que levam para autoestima, sentimento de pertencimento, alegria, além da presença dos orixás em terra, visando o acolhimento dos seus filhos.

7.1.3 Toda Mulher Negra é Yalodê

A minha próxima entrevistada é Thiffany Odara, Negra Mulher Trans, 34 anos, Iyalorixá do Ilé Àṣe Iba Omi Àjọ Ewé, localizado no Município de Lauro de Freitas, sendo da nação Nagô Vodum Angola. A entrevista foi realizada pela plataforma Zoom, por meio do recurso audiovisual, no dia 31 de outubro de 2020. Foi, assim, que ela se apresentou:

> Eu sou Thiffany Odara. Mãe, Iyalorixá. Sou travesti negra, transfeminista, ativista do Movimento de Mulheres Negras e do Movimento Negro LGBTQIA+. Sou líder comunitária, pedagoga, especialista em gênero, me vejo como um corpo que subverte e que está de contramão do sistema ciscolonial, heteropatriarcal e contra as estruturas opressoras desse país. Então, eu sou um ser humano que ri, que chora, que sente dores e que vive, não é? E que resiste contra a opressão social (ODARA, entrevista, 2020).

A Iyalorixá Thiffany Odara sinalizou a existência da força que uma palavra carrega e do quanto o povo de axé acredita nisso. Para além do potencial de preservação da memória quando a palavra é ecoada pela oralidade, ela enfatiza que isso tem muito a ver com "[…] a nossa tradição, preservar a nossa existência" (ODARA, entrevista, 2020).

Nesse sentido, visualizo que para ela, a palavra não é apenas sobre comunicar, porque perpassa também pela ideia de existência, sobrevivência, de vida em comunidade, especialmente quando a coautora fala que "[…] as palavras têm poder de bênçãos e maldições. O poder de pedir paz, saúde, através da boca que a gente faz, alimenta o nosso corpo e que nos mantêm de pé […]" (ODARA, entrevista, 2020).

Isso me remete ao que aprendi no ensinamento de Vanda Machado (2013, p. 44), quando ela afirma que: "A fala carrega o emi, a essência vital do eu espiritual de indivíduo para indivíduo, o mesmo que axé e vida". Nesse caminhar, reflito sobre a importância da tradição oral, considerando que as palavras ditas ao vento precisam direcionar não só a linguagem, a mensagem, mas também a intenção da energia que quem comunica pretende compartilhar com o outro e com o mundo.

A palavra enquanto portal para a preservação da existência foi bastante pontuada pela coautora, quando ela diz que "[…] somos uma extensão da natureza […]" (ODARA, entrevista, 2020), e isso me fez lembrar do que traz o *ubuntu,*

enquanto filosofia de vida, de base africana (RAMOSE, 1999), e “[…] como uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica” (NOGUERA, 2012, p. 147).

Analiso que a forma de sobrevivência de muitas de nós, Mulheres Negras, tem sido encarada por meio do (re)existir, um verbo que tem demarcado as condições de vulnerabilidade social na qual estamos sujeitas. Quando aprendo com a coautora sabedorias tão importantes como o olhar para a palavra do ponto de vista “[…] de fazer a gente se entender, nos entender como protagonistas e como parte essencial da natureza porque o candomblé é uma filosofia de vida” (ODARA, entrevista, 2020), eu logo penso que o (re)existir alcança voos ainda maiores, proporcionado pela referência do pássaro ancestral da liberdade: no Candomblé, não existe a finalização de uma vida e sim um recomeço e logo, (re)existimos porque viemos de muito longe e não viemos sozinhas, como bem disse Werneck (2010).

Eu também encontro esse banho ancestral na canção “Àtúnwa” da cantora e compositora negra Bia Doxum (2019):

> Descendi pra ascender. Muito pra se entender. Quem veio pra que pudesse vir você? Pertencer pra não caber em qualquer lugar. Que me colocar. Resgato pra decifrar. Regresso pra avançar, àtúnwa! Algo a se desvendar. Sobre o tempo que eu estive lá. Mesmo estando cá. Trouxe num alguidar algo a se lembrar. Eu vou mais vou voltar. Vou mais vou voltar. Eu vim de longe, eu trouxe alguém comigo (ÀTÚNWA, 2019).

A Iyalorixá Thiffany Odara me relatou que tem aprendido muitas histórias com os mais velhos e ela rememora como isso foi iniciado na trajetória dela, ao ouvir contos da sua avó que era Ialorixá, além de Egbomes, babalorixás. O aprendizado em torno da palavra foi iniciado também com a imersão dela no transfeminismo e também na academia, onde ela conheceu a intelectual negra, pedagoga Narcimária Luz, sinalizando que foi a partir dessa docente que ela conheceu os escritos de Mestre Didi.

Ela traz a vivência dos itans e visualiza que os contos aprendidos em outros espaços fora do terreiro se parecem, demonstrando o encanto de poder dialogar sobre eles em outras ambiências, de forma pedagógica. A esse respeito, ela

demarca que os ensinamentos de Mestre Didi trazem “[…] uma maneira lúdica e dá muito sentido para o meu sentimento, de conhecimento da religião afro-brasileira, mais o processo de ensino-aprendizagem” (ODARA, entrevista, 2020). Dessa forma, essa passagem revela que é possível ensinar um itan sem necessariamente estarmos em um espaço religioso.

A Iyalorixá Thiffany Odara me relatou vários itans que demarcam o poder feminino, a exemplo do que traz Iansã, casada com Ogum e que não aceita a imposições do marido. O enfrentamento de Iansã ao patriarcado revela a sua decisão e coragem para sumir “[…] pelo mundo, porque ela é uma mulher livre, não é? Uma mulher que quer andar pelos quatro cantos do mundo. Ela é o vento, a tempestade” (ODARA, entrevista, 2020). Pondero que o poder feminino ensinado por Iansã é oposto do feminino submisso: ela se transforma em búfalo, deixa seus chifres com as suas crias e abraça a sua liberdade. Infelizmente, quando penso sobre essa liberdade na contemporaneidade, logo me lembro dos índices ainda elevado de feminicídio, sobretudo, contra Mulheres Negras que dizem não ou jamais para toda e qualquer forma de opressão que afete a sua segurança, a sua liberdade, a sua saúde mental, o seu transitar pela sociedade em geral, a sua sobrevivência.

Um outro conto narrado por ela foi sobre a encantadora Ewá que sabiamente protegeu Orunmilá de Ikú, a morte. Outro itan que tive a oportunidade de conhecer com a Iyalorixá Thiffany Odara foi sobre o posicionamento de Nanã em relação ao gênio intempestivo de Ogum, proibindo-o de adentrar no seu pântano, no seu mangue.

A Iyalorixá Thiffany Odara também compartilhou comigo alguns contos de Oxum – localizados no anexo L desta tese –, ressaltando o poder de liderança das Yalodês, ao dizer: “[…] Oxum ela foi liderança. Oxum provou aos homens que nada se pode fazer, se não tiver a presença das mulheres e isso atribui muito sentido a nós mulheres negras, você entende? […]” (ODARA, entrevista, 2020). Por entender a importância de ressignificar o sentido de ser Yalodê na contemporaneidade, selecionei essas narrativas para compartilhar nesta tese porque bebi muito desses ensinamentos para planejar a primeira oficina artística, nomeada de “Abebé das Odaras: Mulheres Negras, autoamor e representatividade nos itan”, em homenagem

aos ensinamentos aprendidos nos contos de Oxum e também com a Iyalorixá Thiffany Odara nessa entrevista e nas conversas informais que tive com ela.

Todos esses diálogos nos levaram a falar sobre maternidade, a partir dos ensinamentos trazidos nos itans. O caminho da entrevista semiestruturada me possibilitou lançar questionamentos a respeito disso, visando compreender a opinião da colaboradora. Em uma das suas falas, a Iyalorixá Thiffany Odara argumentou:

> primeiro entendendo que ser mãe é uma escolha. Você tem que escolher ser ou não mãe, isso é uma imposição porque muitas das pessoas dizem: “ah, toda mulher tem que casar, arranjar um bom trabalho, um bom marido e ter seus filhos”. Não, ela tem que saber o que ela quer. É uma escolha porque a maternidade está para além do útero, que é um órgão de reprodução muito importante na religião de matriz africana, mas que você também pode ser mãe, aquela mãe que não gerou, mas que se colocou de pé na vida… aquela mãe que agrega com amor (ODARA, entrevista, 2020).

A maternidade extensiva se mostrou muito presente ao longo das falas da coautora, ressaltando o que orienta Marlise Silva (2010), quando ela vai dizer que o maternar perpassa pelo “[…] processo sócio-cultural e político de caráter eminentemente coletivo [...]" (SILVA, M. V., 2010, p. 31). A Iyá vai muito além do conceito, porque revela a prática do maternar no espaço de terreiro enquanto Mãe de Santo, como também mãe de criação, ressignificando a importância desse lugar quando referencia os ensinamentos encontrados nos itans. Ela ressaltou que “[...] esses contos validam o meu processo de me perceber no mundo atual. Esses itans muitos antigos, centenários, milenários, eles vêm atribuir sentido a minha existência hoje na contemporaneidade [...]” (ODARA, entrevista, 2020). Com isso, analiso a importância dos ensinamentos trazidos no itan para o processo de enfrentamento de Mulheres Negras, não só em relação ao racismo como também das diversas outras formas de opressões sofrida por nós na contemporaneidade.

Machado (2005, p. 4) já orientou que as narrativas de tradição oral afro-brasileira carregam a afeição, o respeito pela figura materna, quando ela vai dizer que essa mãe é “[…] venerada quase como uma entidade […]”. Traçando um paralelo com os ensinamentos trazidos em alguns contos de Iemanjá, mãe de criação de Obaluaê; e de Oxum, que criou Logun Ede, revezando com o seu pai Oxóssi, a Iyalorixá Thiffany Odara revela que, para ela, ser mãe é:

> Aquela mãe que dá amor e para mim, em especial, enquanto mulher trans que tem filho, não é? E que não tem um útero e que tem um filho de santo. Esse itan vem dizer a mim que eu posso ser mãe, que eu posso agregar amor e que eu posso agregar sentido. Que eu posso educar e esse educar não é um educar para mim: é um educar para o mundo porque foi o que Iemanjá fez. Foi o que Oxum fez, não é? (ODARA, entrevista, 2020).

Marlise Silva (2010) já ressaltou que os espaços de terreiro são ambientes de sociabilidade onde se aprende o acolhimento, o compartilhamento de afeto e ensinamentos éticos para a vida em comunidade, possibilitando com isso "[…] a incorporação do outro, do excluído, do diferente, do discriminado: o pobre, o desempregado/subempregado, a criança, o idoso, o homossexual, o negro, a mulher" (SILVA, M., 2010, p. 131), ou seja, toda a diversidade existente em cada sujeito que traz consigo um corpo negro que vive a resistir nesse sistema racista, machista, capitalista, heteropatriarcal e lgbtfóbico.

O amor enquanto elo para a desconstrução do que propõe a colonialidade, não só na relação do amor que é "negado" entre e para pessoas negras, como também por transcender todas as formas de amar, incluindo o campo da homoafetividade. É possível ressignificar esse conceito de amor ocidental, buscando referências da ancestralidade que banha os caminhos de corpos negros, o que também foi sinalizado pela Iyalorixá Thiffany Odara que, por sua vez, trouxe a opinião dela a respeito, a partir de lições trazidas em alguns itans. Ela diz:

> tem um itan também, Larissa, que fala do amor de Iansã com Oxum e a gente no candomblé sabe que tem uma qualidade de Iansã que ela vem nos caminhos de Oxum (…) e aí, muitas pessoas falam desse itan, desse amor porque uma sentiu para com a outra, não é? Desse amor de uma gostar da outra, assim como Oxumaré e Xangô, assim como Ossain e Oxóssi (ODARA, entrevista, 2020).

Beatriz Nascimento (1990) traz a necessidade de nós, Mulheres Negras, ressignificarmos o conceito de amor que foi trazido pelo ocidente. Ela vai falar que:

> No contexto em que se encontra cabe a essa mulher a desmistificação do conceito de amor, transformando este em dinamizador cultural e social (envolvimento na atividade política, por exemplo), buscando mais a paridade entre os sexos do que a "igualdade iluminista". Rejeitando a fantasia da submissão amorosa, pode surgir uma mulher preta participante, que não reproduza o comportamento masculino autoritário, já que se encontra no oposto deste, podendo assim, assumir uma postura crítica intermediando sua própria história e seus ethos (NASCIMENTO, 1990, p. 3).

Analiso que é essa a Mulher Negra – não no sentido unificado e sim enquanto sujeito político, por sermos diversas – a quem se refere Beatriz Nascimento: o poder feminino que está aprendendo a ressignificar as suas formas de enfrentamento a essa sociedade desigual e que vai poder dizer também, como bem disse a Iyalorixá Thiffany Odara: "[…] a Mulher Negra, ela também é livre para ela amar quem ela quiser […]" (ODARA, entrevista, 2020).

A Iyalorixá Thiffany Odara relatou que tem o costume de narrar contos afro-brasileiros para a sua comunidade de terreiro e também para os seus clientes durante o jogo de búzios. Ela vai além disso, contextualizando esse processo no seu fazer pedagógico cotidiano, a exemplo de quando relata que o seu filho gosta muito do personagem Thor, sendo associado aos raios, trovões, ao machado e daí, então, ela narrou um conto de Xangô para ele.

O discurso pedagógico que se arma da educação antirracista para informar, descolonizar e quebrar preconceitos é bem utilizado na prática diária da Iyalorixá Thiffany Odara e vejo como isso contribui para o fazer cotidiano das crianças. Em uma de suas falas, ela trouxe a narrativa de uma microcena ocorrida com o seu filho no espaço escolar:

> […] eu comecei a apresentar outros itans ao meu filho e ele foi gostando, inclusive, uma vez ele foi para a escola e uma professora disseque todo mundo era filho de Deus. Ele disse: "mas, pró, minha mãe é filha de Oxum, eu sou filho de Omolu e meu pai é de Oxóssi. não é filho, também, de Deus? […] (ODARA, entrevista, 2020).

Jéssica Ellen (2018, p. 1), em sua canção "Jongo do Fogo", canta: "A criança que aprende lá na frente também vai contar história". Acredito que as crianças são ancestrais que retornam e por isso, elas também nos ensinam. Vejo esse movimento quando uma mais velha – a coautora – ensina para o mais novo – o seu filho – e esse compartilha o ensinamento para outro adulto, a professora, alertando da forma dele que não é sempre assim para todo mundo, porque os contextos são variados.

A opinião da coautora acerca da prática de contar histórias de tradição oral afro-brasileira nas escolas envolveu os seguintes pontos: o potencial de usar essas contações como mecanismo antirracista; a valorização da lei 10.639/03 e do sentimento de pertencimento – fundamental para pessoas negras que sofrem com

esse racismo cotidiano –, além da necessidade do enfrentamento à pedagogia do embranquecimento (ODARA, entrevista, 2020).

A denúncia das mazelas ocasionadas pelo uso indevido das diferenças entre sujeitos também foi apontada no discurso da Iyalorixá Thiffany Odara, quando ela revela que:

> o que aprendemos com as diferenças? Nós colocamos a diferença como marca de inferioridade. E por que eu trago isso? Porque ainda se vende o cristianismo como a única possibilidade. Os caminhos, as narrativas, as princesas, os reis e as rainhas ainda dentro de uma visão eurocêntrica. Então, a rainha afro-brasileira é aquela que tem aquele turbante belíssimo. Quanto maior o seu turbante, maior é o seu grau de realeza. Para isso, eu vou recorrer aos blocos afros Ilê Aiyê, Malê Debalê, o Bankoma. Eu vou apresentar como as rainhas se apresentam no carnaval porque a nossa coroa não é a coroa da Barbie, não é a coroa da Rapunzel, não é a coroa dessas princesas aí da Disney, não. A nossa coroa é outra coroa. Então, eu acho que é uma maneira de ressignificar todo um legado de toda população que derramou sangue para construção dessa nação. Então, eu acho que é de suma importância os contos afro-brasileiros estarem no processo educacional e nos currículos educacionais (ODARA, entrevista, 2020).

Esse discurso revela o reconhecimento das distorções impostas na cultura escolar, reforçando estereótipos que nunca nos couberam, como já denunciou Ana Célia da Silva (2004). As referências afrodiaspórica vão além dos contos, alcançando os cantos ecoados nas canções compartilhadas pelos blocos afros que transcendem em serem um grupo musical, ocupando a disseminação cultural dos valores civilizatórios que eles carregam nas histórias de reis e rainhas africanas, representados no canto, na dança e nas letras das músicas.

Quando pedi a Iyalorixá Thiffany Odara para compartilhar um itan comigo, com o intuito de levar para as(os) professoras(es) negras(os) da pesquisa, ela fez questão de afirmar que traria uma história sobre "[…] Yalodê, porque **toda Mulher Negra é Yalodê**" (ODARA, entrevista, 2020, grifo nosso). A esse respeito, Jurema Werneck (2010) pondera sobre a importância e a visibilidade que esse termo tem tido no movimento de Mulheres Negras no Brasil, sendo bastante utilizado "[…] para nomear organizações e atributos de liderança e representação […]" (WERNECK, 2010. p. 80) e, com isso, analiso o quanto essa sabedoria ancestral de axé tem banhado outros espaços de liderança que envolvem o poder feminino. O que eu não

imaginava é que essa força presente nessa palavra alcançaria o título desta tese, conforme detalho mais adiante no relato sobre o estudo coletivo.

A forma com que a Iyalorixá Thiffany Odara se expressa nessa entrevista revela um discurso que contempla a sua ideologia acerca dos aspectos sociopolíticos, raciais e de gênero que a atravessam cotidianamente. Pude analisar esses elementos a partir das linguagens trazidas por ela ao longo do seu discurso. Essas linguagens partem de um lugar formativo no qual ela possui vivência: o espaço de terreiro.

A experiência de Thiffany Odara enquanto liderança feminina de terreiro, pedagoga, mãe, transfeminista, dentre inúmeros outros percursos que se entrecruzam, permitem a ela a busca pelo transitar nos espaços de uma forma mais politizada e consciente de que ainda há muito para avançar em relação às diversas formas de opressões encontradas por ela na sociedade baiana. Quando a participante sinaliza que busca o diálogo de uma forma pedagógica nos momentos de tensões, isso pode ilustrar também uma das maneiras que ela encontra pra enfrentar essas adversidades o que, na ótica dos contos, consigo enxergar nas estratégias e habilidades de contornar os obstáculos, a partir do que ensina a orixá Oxum.

Parece-me que Thiffany Odara visualiza nos contos uma porta para o autoconhecimento, fortalecimento e orientação vinda da ancestralidade na qual ela está ligada enquanto raiz familiar de África/Brasil. Esse encontro e busca constante da sujeita com ações que fazem sentido para ela – a exemplo de quando ela demarca o reconhecimento das realezas que a representam – possibilita um discurso no qual a observadora em questão – eu – assisto de fora como ela se expressa diante disso, o que para mim revela também um ensinamento de como ser Yalodê em uma sociedade racista, sexista, patriarcal, lgbtbófica na contemporaneidade: saber ser liderança, sem perder a doçura que é própria de quem aceita ser mãe, tanto no âmbito da família nuclear como no campo do axé, com a maternidade extensiva (SILVA, M. V., 2010) que fortalece os laços entre os filhos de santo. Orlandi (1999) demarca que "[…] na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história" (ORLANDI, 1999, p. 25).

7.1.4 Já está na hora de ouvir?

A minha próxima entrevistada é Maria da Conceição Souza, Mulher Negra, ativista[33], feminista negra, 63 anos, Ekedi do Ilê Axé Baba Okê, da nação Ketu, localizado no recôncavo baiano, em Saubara, Bom Jesus dos Pobres. A entrevista foi realizada no dia 23 de novembro de 2020, na plataforma Google Meet, por meio do recurso audiovisual. Pedi a ela para se apresentar:

> Maria da Conceição meu nome civil (…) dentro do terreiro meu nome é Tanan, Ekedi Tanan. Sou chamada de Tanan lá na roça e por algumas pessoas no cotidiano de militância. Tem algumas pessoas que me chamam de Iyá também, Iyá Conceição ou Ekedi Tanan. Eu sou Ekedi de Iansã, eu sou filha de Iansã, sou iniciada para Iansã, sendo que a minha mãe só me tem de Ekedi. Ela diz que eu sou a escolhida de todos os orixás dela, entendeu? Então, todos os orixás que rodam com ela, eu sou a Ekedi. Isso me deixa muito orgulhosa, por eles terem me escolhido e quando eles chegam, quando estão em terra, só vão embora se eu estiver lá para suspender eles. Então, eu digo que é gratificante isso (SOUZA, entrevista, 2020)

A opinião da Ekedi Tanan – Maria da Conceição Souza – sobre a importância da palavra foi revelada quando ela pontuou que no espaço de terreiro existe tradição e que, por isso, as tradições precisam ser bem orientadas para quem as segue, de tal forma que alcance a compreensão de todas as pessoas envolvidas. Nesse processo, ela aponta a importância do Pai de Santo, ao dizer:

> Ele dá todas as explicações do que é, do que era e do que não é, entendeu? Então, é muito importante que seja sempre explicado e dito para todos nós, dentro do terreiro. Deixar bem claro porque muitos terreiros não têm só gente, pessoas, assim… instruídas, com um nível que dê para entender. Então, tem que ser bastante explicado, bastante dito (SOUZA, entrevista, 2020).

Noto que para a coautora, a palavra é encarada como uma chave, uma ponte para aprender com os mais velhos, de maneira que a palavra expressada por eles é respeitada, ouvida, reconhecida. Trazendo o recorte dessa tradição oral aprendida nos espaços de terreiro, reflito sobre a importância da oralidade no processo de condução dos mais novos a partir do que será orientado por um(a) mais velho(a) e, nesse sentido, a sabedoria de quem possui mais experiência é preservada e retroalimentada nesses espaços, preparando o chão para as futuras gerações que

33 A entrevistada participa de vários coletivos, como: a Rede de Mulheres Negras da Bahia – RMNB; o Núcleo de Axé Eyin; a Frente Nacional Makota Valdina, dentre outros.

chegam e também aprendem com os seus antepassados. Machado (2005) já dialogou sobre a relação entre contos de tradição oral afro-brasileira e as vivências educacionais, sinalizando que essas narrativas trazem lições de convivência de base africana, como a "[…] reverência aos velhos e velhas, como portadores de conhecimentos; preservação dos fazeres e saberes, costumes e histórias das comunidades […]" (MACHADO, 2005, p. 4).

Verifico também que Maria da Conceição Souza pontua o sentido essencial da orientação de um mais velho a partir da palavra, do ponto de vista de se ofertar uma explicação mais cuidadosa, digo, em uma linguagem mais acessível que alcance a compreensão de todas as pessoas da comunidade. Ela ressalta: "[…] No meu terreiro, por exemplo, tem gente que não tem o grau de instrução, não tem o ensino médio completo, entendeu? Então, malmente sabe assinar o nome e a gente dá essas explicações e tudo […]" (SOUZA, entrevista, 2020).

A coautora me disse que já ouviu contos de tradição oral afro-brasileira e já perguntou sobre eles ao seu pai de santo. Naquela oportunidade, ela me alertou que o pai que ela chamava, na verdade, era o avô dela porque a sua mãe de santo é a "[…] primeira Egbomi dele e por isso que eu fiquei no costume de 'pai, pai, pai', mas na realidade, ele é meu avô. Eu sou filha dela […]" (SOUZA, entrevista, 2020).

Nessa passagem, ela me trouxe um pedaço desse capítulo da sua vida no axé, ao narrar que, de início, ela ingressou no espaço de terreiro para cuidar da saúde do seu filho e aí, quem a acolheu foi esse pai, dando a ela a possibilidade da vivência naquele lugar por nove anos enquanto *abiyan*. Tanto o pai de santo como a mãe de santo são do mesmo tronco familiar do axé e nesse sentido, visualizo o fortalecimento dos laços familiares que são construídos nesse aquilombamento.

A esse respeito, Santos e Santos (1993, p. 44) descrevem que a: "[...] palavra carrega a experiência, o hábito, a história pessoal, os gestos, a respiração, dos mais antigos aos mais novos, de geração a geração". E nesse trilhar, antes de falar dos contos, ela rememorou as primeiras fontes que compartilharam essas pérolas com ela. Isso acarretou na oportunidade de ela me falar um pouco de si, ao dialogar sobre a sua vivência nesse lugar.

Maria da Conceição Souza me explicou que tem aprendido muitos contos pela tradição oral, mas também busca a leitura de outras narrativas que ela encontra na internet, embora tenha me alertado que não confia tanto em fonte de internet, preferindo, assim, os livros ao invés dessa segunda opção. Tendo oportunidade de realizar leituras escritas e também a escuta oral, ela confessa que a sua preferência de ouvir essas narrativas do pai de santo, "[…] como também quando eu vou para outros terreiros mais velhos, eu gosto muito de ouvir dos mais velhos […]" (SOUZA, entrevista, 2020).

A colaboradora trouxe como exemplo de poder feminino o potencial da criação, trazendo Oxum como representatividade feminina que participa dessa missão. Ela também citou a orixá feminina Obá e logo após, as Grandes Mães ancestrais, "[…] que são reverenciadas por homens. Diante de tantos poderes que possuem […]" (SOUZA, entrevista, 2020). Santos e Santos (1993) já discorreram que o poder feminino nos terreiros nagôs é visto com veneração, além do grande potencial de avanço e ampliação.

A coautora me trouxe o conto "Iyás Mi chegam ao mundo com seus pássaros maléficos", podendo ser encontrado no anexo M desta tese. No final da narrativa, ela me ensinou algo que é preciso transcrever: "Oxum é o poder feminino soberano da criação, da novidade, do novo, do futuro" (SOUZA, entrevista, 2020), fortalecendo ainda mais o meu aprendizado acerca do poder gerador do útero feminino, considerando o domínio feminino no fertilizar, no brotar, no criar, no cocriar, sendo um campo propício para gerar vidas e projetos de vivências de aquilombamentos junto aos homens, afinal, para as culturas africanas, tanto o poder feminino como o masculino participam do equilíbrio da humanidade.

Maria da Conceição Souza relatou que tem o costume de narrar contos afro-brasileiros para outras pessoas, destacando um ensinamento que aprendeu no terreiro com o seu pai: de que os mais velhos precisam repassar o que é necessário aos mais novos. Traçando um comparativo com os dias atuais, ela refletiu que sente falta de algumas coisas aprendidas em outros tempos, tempos quando o chão da comunidade de terreiro era vermelho.

Muitas coisas, ela aprende nessa família ancestral e ela demarca também que os contos trazem lições que são aplicadas nos terreiros, a exemplo de Oxum, a

mulher de Xangô que cozinha para ele e de Oyá, aquela que o acompanha para guerrear. Ela compartilhou um ensinamento dado a uma mais nova na mesma semana da entrevista. Ela disse: “[...] nós de Iansã não podemos fazer comida para Xangô, entendeu? O ajeum de Xangô quem faz é Oxum, são sempre as mulheres de Oxum. Iansã é a mulher que vai guerrear com Xangô [....]" (SOUZA, entrevista, 2020). Na próxima entrevista, compartilho uma versão de um itan que aborda isso.

A opinião da entrevistada sobre a contação de histórias afro-brasileiras nos espaços escolares, diante da realidade de intolerância religiosa que ainda nos ronda, foi a seguinte: a iniciativa é fundamental, embora seja preciso reconhecer que “[…] têm pessoas que não acreditam, entendeu? Porque querem ver escrito no papel […]” (SOUZA, entrevista, 2020). A exemplo, ela relatou de quando ela ainda não era do Candomblé, imaginando que, naquela época, se ouvisse um conto de tradição oral dessa natureza, associaria a algo ruim. Tudo isso porque ela “[…] só ouvia falar sobre coisa ruim do Candomblé, entendeu? Tudo que o batia na minha mente e o que me diziam eram coisas ruins […]” (SOUZA, entrevista, 2020).

Esse movimento de transição para conhecer aquilo que anteriormente era desconhecido só aconteceu depois que ela entrou nessa religião, dando régua e compasso para ela alcançar a palavra “comprovação”. E ela pontua isso quando vai dizer nessas três passagens:

> 1 - […] passei a ver e tive a comprovação de quando eu cheguei lá, com meu filho, como meu filho foi e que hoje como meu filho ficou […]
>
> 2 - […] quando o rei de Oyó teve aqui e aí que eu vi ele, eu fui apresentada como Ekedi e participei das coisas todas (…) fiquei lá, assisti e aí quando eu voltei, voltei encantadíssima […]
>
> 3 - […] eu ouvi os contos que meu pai falava dos itans, do livro de Oyó, de Xangô, de tudo e eu ouvia, mas eu pensava que eram só histórias, entendeu? E não foi…existiu, existe. Tem realmente e eu cheguei lá, assim, encantada e dizendo para ele, toda feliz: ‘meu pai, eu participei disso e vi, pai, que o senhor contou. São coisas que são verdades e que existem’. Ele: ‘mas, oh, minha filha! Você não acreditava que existia, não?’. Eu disse: ‘não, pai. Eu pensava que era só história que o senhor contava’. Ele fez: ‘não, minha filha. Isso ainda existe. Tem lá, tem reis e rainhas […] (SOUZA, entrevista, 2020).

Na primeira fala, analiso que o discurso da coautora está enraizado a partir do processo de vivência dela diante da sabedoria ancestral, nessa busca pela religiosidade em prol da cura física – e seus reflexos no mental, emocional, espiritual

– e dos possíveis confortos que essa transição ocasionou não só pra ela, como, sobretudo, para o seu filho. Penso que a busca dos sujeitos pela filosofia de vida que está presente no Candomblé perpassa por um trajeto de estudo – compartilhado pela tradição oral e práticas de experienciamento no lugar – sobre a história, a cultura, os valores civilizatórios de toda uma conjuntura das africanias que foram ressignificadas no Brasil, com esse recorte da formação do Candomblé aqui. Nesse sentido, a trajetória de vivência dela no axé possibilitou a ela interpretar os valores e lições trazidos nos itans que chegaram nos seus ouvidos.

A segunda fala revela uma passagem da aproximação de Maria da Conceição Souza com aquilo que passou a ser familiar para ela, provocando nela um sentimento de encantamento, admiração. Velho (1980) já explicou que a familiaridade dos sujeitos perante o que eles encontram no caminho não é, impreterivelmente, sinônimo do que já é conhecido por eles. Diante de todo o percurso já trilhado por ela no terreiro, ouvindo e vivenciando histórias no cotidiano daquele lugar, ela pôde traçar um novo olhar a respeito do que ouve e vivencia no terreiro, e ao mesmo tempo incluindo o que encontra fora desses espaços, ao conhecer de perto uma figura de liderança africana, o rei de Oyó.

A esse respeito, o terceiro trecho da fala da entrevistada surge para mim como um exemplo de que para aprender com os itans, não é preciso fazer parte de uma religião de matriz africana. Logo, não é obrigatório aos ouvintes dos contos o acreditar na existência dos orixás. Mais importante do que isso é aprender as lições aprendidas a partir das histórias. Digo isso porque nem todas as pessoas que leem/escutam itans são do Candomblé e, por isso, nem todas acreditarão na existência dessas divindades, mas defendo que o ensinamento trazido nos enredos pode, sim, ficar registrado nas memórias de quem se permite aprender – quebrando preconceitos – e, quem sabe, recontá-los para outras pessoas.

O intuito trazido nesses contos é orientar os sujeitos frente as adversidades que podem surgir ao longo de suas vidas e foi justamente essa possibilidade que me instigou a produzir esta tese, olhando para diversas opressões sofridas por nós Mulheres Negras, a partir da mediação pedagógica alcançada com o apoio da sabedoria ancestral presente nos contos afro-brasileiros.

Maria da Conceição Souza relatou várias recomendações em relação a contação de histórias afro-brasileiras nas escolas. Ela diz:

> […] **já está na hora de ouvir?** senão, ele deixa para outro momento explicar tudo, para poder o povo daquela idade (…) saber o que pode ouvir também. Eu acho muito importante contar e explicar assim, é… os motivos daqueles contos, o porquê que aconteceu. Se não vai contar esse conto de Obá em uma escola e vai dizer que ela cortou a orelha? Hum, o povo vai logo interpretar, porque tudo depende da interpretação, não é? E vão interpretar é de outro jeito! (SOUZA, entrevista, 2020, grifo nosso).

A partir dessa orientação de Maria da Conceição Souza, reflito o quanto é importante para quem conta histórias saber preparar o terreno antes de plantar a palavra e o ensinamento, até porque o(a) contador(a) necessita de preparação prévia para dominar o enredo a ser compartilhado, incluindo a sabedoria e o discernimento para selecionar: por que será contado? Com qual objetivo será contado? O que será contado? E, como será contado? Demandando, assim, a sabedoria para avaliar se determinado público está preparado para ouvir e se o local é propício para esse fim. Visualizo, desse modo, a importância do contador de histórias nesse processo, usando como referência os *griots*, os *akpalôs* e os *kipovis*, ou seja, participando dele, conhecendo a história e a cultura afro-brasileira e africana, de modo a ressignificar para a contemporaneidade no Brasil. Isso me ajudou a planejar o estudo coletivo para as(os) professoras(es) negras(os) que participaram desta pesquisa.

A palavra presente nos espaços de terreiro vai muito além do contar histórias, tendo em vista o terreno dos fundamentos, das lições que devem ser mantidas apenas entre as pessoas da comunidade. A esse respeito, a coautora demarcou: "[…] tem coisas que a gente não pode falar […]" (SOUZA, entrevista, 2020) e isso me faz pensar sobre o quanto é necessário guardar a palavra. A palavra e o seu sentido sendo preservados em segredo, em prol da manutenção da tradição do terreno religioso.

O discurso apresentado por Maria da Conceição Souza demarcou o reconhecimento dela no lugar que ela transita, tanto dentro como fora do terreiro. Quando ela diz: "[…] lá do terreiro só eu sou a militante que assim… fervorosa, vou para tudo, conheço tudo […]" (SOUZA, entrevista, 2020), revelando que para ela ali

é um espaço seguro para compartilhar as suas lutas individuais e coletivas enquanto Mulher Negra. Além do mais, visualizo uma prática de legitimação que ela demarca entre os pares, não só assumindo a sua militância como também sendo respeitada como referência de poder feminino naquele lugar, reforçado ainda mais com o cargo de Ekedi. Aspectos como poder, linguagem e educação, cultura, religião, subjetividade (quando ela vai falar do encanto, das comprovações oriundas da fé, do sentimento de acolhimento), história foram sinalizados nos discursos relatados pela coautora.

Maria da Conceição Souza revela um discurso que pontua fortemente a importância do poder feminino nos itans. A esse respeito, pondero que a busca pelo poder feminino nos espaços de decisões perpassa – ou, pelo menos, necessita passar – pelo reconhecimento da comunidade e isso envolve também a respeitabilidade, o cumprimento, a consideração, a obediência, elementos não muito diferentes do que precisamos alcançar na contemporaneidade, tendo em vista: o baixo quantitativo de Mulheres Negras que ocupam os espaços de poder e de decisão, com salários desiguais em comparação aos homens brancos e negros, e das mulheres brancas; além de inúmeras outras (im)possibilidades de escolhas em relação aos próprios desejos e metas, até mesmo no campo escolar. A existência do racismo, do sexismo e de diversas outras formas de opressão, inclusive nas ambiências dos partidos políticos, impactam diretamente nesse alcance do poder feminino na contemporaneidade. Ter o poder de gerar uma nova vida e “perder” o direito de preservar a própria vida é uma outra demanda igualmente emergencial que nós, Mulheres Negras, temos sofrido, sobretudo, devido aos elevados índices de feminicídio no Brasil, debate esse trazido no estudo coletivo, relatado mais adiante.

7.1.5 Através das histórias, a gente educa ou reeduca pessoas

O meu próximo entrevistado é Ganga Zumba[34], homem negro, 57 anos, *Tata Kabomdu* pertencente a um terreiro da nação angola, localizado em Salvador (BA).

[34] Escolhi esse codinome em homenagem a Ganga Zumba, filho de Aqualtune. Ele foi a primeira liderança do Quilombo dos Palmares (BRASIL, 2020).

Ele preferiu não ser identificado, por isso, utilizo um codinome para preservar o seu pedido. A entrevista foi realizada no dia 30 de novembro de 2020, por meio do Whatsapp, utilizando da conversação no chat e da gravação de áudio.

Ganga Zumba relatou que a palavra possui uma função e importância no espaço do Candomblé, basicamente por ser "[…] um elemento transmissor de tradições, da nossa memória" (ZUMBA, entrevista, 2020). Contudo, ele alertou que é necessário ter cuidado com a palavra, no sentido de avaliar onde, para quê e por que se dizer determinada mensagem. A resistência cultural também foi sinalizada como um aspecto elementar que a palavra pode proporcionar.

O coautor dialogou ainda sobre o valor do corpo que carrega a palavra, tendo em vista que "[…] quem profere a palavra também é um corpo pessoa que precisa se constituir ao longo da sua existência na comunidade, como autorizado, como legítima, de confiança" (ZUMBA, entrevista, 2020). A partir desse tratamento para com a palavra, pondero o quanto o reconhecimento de quem a relata pode – e precisa – ser validado pela comunidade. Visualizo isso nos contos, especialmente quando surge um problema e os membros de uma comunidade recorrem ao conselho dos mais velhos.

Em relação aos contos de tradição oral afro-brasileira, Ganga Zumba afirmou que conhecia poucos, tendo aprendido as narrativas em rodas do Candomblé ou entre amigos, além da leitura de obras de autores como Mestre Didi e Mãe Beata. Ele compartilhou comigo trechos de um itan sobre Oxum e que segundo ele é bastante conhecido. Ele disse:

> […] resumidamente, é um povo que vai ser atacado por um exército inimigo. Os homens desse povo se reúnem para definir as estratégias de resistência ao exército que os atacam, e excluem as mulheres desse momento de decisão. Elas se revoltam, Oxum se revolta e diz que vai mostrá-los que ela tem seus meios de lutar também e que ela também sabe lutar. Enfim, no embate, esse povo atacado perde a batalha, é dominado pelo exército estrangeiro e ela faz uma comida, oferece um banquete aos vencedores. E nesse banquete, ela prepara comida de modo a adormecê-los a dopá-los. E assim ocorre, né? O exército dominador se farta da comida, os homens adormecem, eu acho que ficam vulneráveis, enfim… e são dominados pelo povo de Oxum. E aí, imagino que ela passe na cara dos homens: 'aí o que eu pude fazer' e tal. É mais ou menos isso (ZUMBA, entrevista, 2020).

Os acontecimentos narrados nesse itan me faz lembrar do que aprendi com Carneiro e Cury (2008a, p. 128), quando elas dialogam sobre o poder feminino no

culto aos orixás. Essas autoras vão lembrar que: “[…] A sensualidade misteriosa e a astúcia de Oxum são características que as mulheres podem utilizar para seduzir os homens, fazendo suas vontades sem disputar o poder frontalmente […]”. Nesse sentido, interpreto que o processo de sedução ensinado por Oxum está além dos assuntos que envolvem relações afetivas, podendo alcançar inclusive esferas políticas, porque perpassa também pela ideia do encantamento e da atração, ou seja, do poder de convencimento e da eloquência a respeito de uma ideia (e por que não?). Tudo isso ela traz em um itan: a palavra sendo o seu armamento para atrair o exército inimigo com pacificidade e, assim, executar a sua estratégia seguinte que foi a de adormecê-los.

Ganga Zumba falou que não possui o hábito de contar histórias de tradição oral afro-brasileira, mas em relação às contações dessas histórias nos espaços escolares, ele demarcou a sua opinião, dizendo:

> […] se a gente parar de contar histórias trazidas das nossas tradições de origem africana, vamos estar nos dando por vencidos, né? Pela intolerância. Então, eu acredito que esse realmente é um elemento importante, a contação de histórias, no sentido de resistir à intolerância, pelo fortalecimento das pessoas que são praticantes de elementos das culturas afro-brasileiras […] (ZUMBA, entrevista, 2020).

Dessa forma, acredito que a tradição oral tem esse poder de alcançar os ouvidos de quem precisa aprender, guardar na memória, no coração, para então poder compartilhar com os seus/as suas. Digo isso, porque uma palavra escrita pode ser queimada, rasgada, escondida, apagada pela colonização ocorrida e que ainda se faz presente nos contextos afrodiaspóricos do Brasil. A tradição oral carrega tamanha força na qual Machado (2013) já ponderou:

> Decerto que a modernidade está atingindo as relações de acolhimento criadas essencialmente pela necessidade de aprender pela tradição oral. A tradição oral nas comunidades de terreiro é o que aproxima todas as gerações na responsabilidade de educar na vida comunitária (MACHADO, 2013, p. 91).

Nessa perspectiva, mesmo que a oralidade – por ela mesma – não tenha a possibilidade de registrar o que está sendo dito – porque dependeria de um registro escrito/digitado/gravado –, nas culturas africanas, o que se diz tem valor e, a

depender de quem diz, a oralidade tem força o suficiente para ratificar o que foi revelado. A esse respeito, Bâ (2010) argumentou que:

> Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como o próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo (BÂ, 2010, p. 168).

A tradição oral carrega a memória viva que está guardada no *Orí*. E isso é muito presente nas comunidades de terreiro. Do mesmo modo, penso que a iniciativa de levar a memória do legado africano-brasileiro para as escolas, a partir de elementos educativos como os contos, pode ser uma maneira de resistir, ainda mais, todo o esforço que os ancestrais fizeram para que essas lições alcançassem os descendentes na contemporaneidade.

Considerando os obstáculos, ou melhor dizendo, os crimes de intolerância religiosa que podem surgir para tentar impedir esse processo de contar narrativas dessa natureza nas escolas, o mais importante é acreditar que "[…] **através das histórias, a gente educa ou reeduca pessoas** […]" (ZUMBA, entrevista, 2020, grifo nosso), reforçando com isso o potencial antirracista que essas contações podem trazer às partes envolvidas. Isso porque, segundo o entrevistado, essas histórias comunicam valores, "[…] não novos valores, mas valores diferentes do hegemônico, eurocêntrico […]" (ZUMBA, entrevista, 2020) e isso precisa ser feito, segundo ele, com o mínimo de conflito possível.

A esse respeito, reflito sobre a transição do corpo regulado para o corpo emancipado, dialogado por Gomes (2017) e que, a meu ver, precisa alcançar os sujeitos nos espaços educativos; além da importância de desconstruir os estereótipos lançados contra os corpos negros no livro didático, confirmado por Ana Célia da Silva (2004; 2010; 2011); e até mesmo, considerando o que já orientou Luz (2013), quando ela vai dizer que a descolonização na educação busca ultrapassar "[…] as relações de prolongação colonial" (LUZ, 2013, p. 22).

Analiso que o discurso apresentado por Ganga Zumba revela um entendimento do potencial trazido na linguagem. A palavra é sinalizada por ele enquanto elemento que carrega valor, não só em relação ao que precisa ser avaliado se deve ou não ser dito, como também perpassa pela importância de quem

a pronuncia. Isso envolve o uso das palavras que foram selecionadas por ele mesmo na entrevista, ao trazer elementos de reconhecimento da importância palavra do ponto de vista cultural e religioso porque ele demarca que esse contexto é imprescindível para a manutenção da tradição oral seguida pelos povos de axé.

Além disso, o discurso trazido por ele reflete o seu posicionamento politizado em relação aos quadros de intolerância religiosa que atravessam os sujeitos que transitam pelos espaços escolares, quando ele pontua que é necessário – a quem possa interessar – persistir nas contações de histórias afro-brasileiras, visando manter os ensinamentos daqueles e daquelas que compartilharam essa tradição oral, ou seja, perpetuando: a resistência; a importância da história do povo negro e que é contrária aos estereótipos que têm sido pregados pela cultura eurocêntrica; o respeito aos mais velhos, no sentido da autorização; a importância da participação do poder feminino nas tomadas de decisões sociais e políticas; o enfrentamento à intolerância por meio da própria oralidade e da sua manutenção, além do fortalecimento dos sujeitos que seguem essa tradição, como os povos de terreiro.

7.1.6 A palavra também é o silêncio

O meu próximo entrevistado é Gabriel Machado, homem negro, 32 anos, candomblecista do terreiro Bate Folha – nação angola –, localizado na Mata Escura, em Salvador. A entrevista foi realizada no dia 30 de dezembro de 2020, inicialmente por meio do Whatsapp, via chat e da gravação de áudio; e seguidamente, pela plataforma Zoom, utilizando o recurso audiovisual. Vale lembrar que eu estava procurando por *ogans* das nações angola e *ketu* e Gabriel Machado foi uma das pessoas indicadas – como *Tata Kabomdu*[35] – para que eu entrevistasse, considerando que atualmente ele faz parte de um terreiro da nação angola[36]. No processo das conversas informais – realizadas pelo Whatsapp –, ele me explicou

35 Como é chamado um ogan na nação Angola.

36 Durante a entrevista, ele me explicou que já fez parte de terreiros de Candomblé de outras nações e que em uma dessas casas, ele tinha sido suspenso para *Tata Kabomdu*. Contudo, na casa onde ele frequenta agora, ele não foi suspenso para esse cargo e, por isso, ele se apresentou nessa entrevista como *Ndumbi*.

que é um *Ndumbi*[37] no terreiro no qual ele faz parte, mas, ainda assim, considerei relevante entrevistá-lo devido a sua vivência no axé e o percurso trilhado por ele até o momento. Desse modo, foi assim que ele se apresentou:

> Meu nome é Gabriel Machado. Tenho 32 anos, sou praticante do Candomblé há quase dez anos. Faço parte hoje da comunidade de terreiro chamado Bate Folha, no bairro da Mata Escura, terreiro de 104 anos… que fundou o bairro da Mata Escura, inclusive. Eu sou pedagogo…afropedagogo, penso e pratico a minha profissão enquanto educador de medidas em uma unidade socioeducativa com jovens em privação de liberdade, buscando sempre atuar a partir dos marcadores civilizatórios, filosofia e preceitos das culturas africanas as quais eu tenho acesso pelo estudo, pela vivência. Sou também organizador do Grupo de Movimento Comunitário Agente da Negritude, do bairro da Mata Escura. E assim… músico, MC, poeta nessa cidade (MACHADO, G., entrevista, 2020).

Em se tratando da opinião do coautor sobre a função da palavra na relação entre educação e tradição oral afro-brasileira nos terreiros, ele relatou que visualiza a palavra na perspectiva da cultura africana no Brasil. A esse respeito, Gabriel Machado enfatizou que não acredita na unificação entre Brasil e África, do ponto de vista de se utilizar o termo afro-brasileiro para nomear os descendentes de africanos no país. Isso porque ele defende "[…] o termo africano-brasileiro porque nós somos africanos no Brasil, né? Não somos brasileiros misturados com africano, pintados de africano ou de qualquer coisa do tipo […]" (MACHADO, G., entrevista, 2020).

Nesse caminho, Gabriel Machado abordou que, para ele, a palavra surge nessas tradições enquanto elo de resistência e unificação do povo negro. Durante o seu discurso, notei que ele apresentou vários vocábulos que, segundo ele, estão interligados à importância da palavra para o povo de axé.

A esse respeito, Gabriel Machado afirmou:

> a palavra, pra mim, eu vejo nas nossas tradições como um grande elo de resistência e unificação do nosso povo. A palavra pra nós é a nossa reza, é a nossa forma de elevar os nossos corpos, espíritos, né?… e unificá-los sempre, porque não existe separação pra nós. Então, eu vejo a palavra como a chave ankh da espiritualidade. A palavra, é através dela que a gente consegue manter nossos ritos, é através dela que a gente consegue manter o tripé rito, toque e dança porque é a palavra que ensina o toque, é a palavra que ensina o canto, é a palavra que ensina a dança e é a palavra também que abre o portal, né? Pra que a gente acesse os nossos

37 *Abiyan* na nação Angola. Ele me explicou que, por ser *Ndumbi*, não puxa o canto porque esse movimento só deve ser feito pelos ogãs iniciados, mas ele toca junto aos ogãs da casa e em uma oportunidade, ele puxou o canto quando todos estavam em silêncio.

> ancestrais, através das rezas, enfim, dos fundamentos (grifo nosso) (MACHADO, G., entrevista, 2020).

O entrevistado revela um discurso enraizado com as vivências dele nos espaços de terreiro. Ele aponta a palavra como uma ponte, uma chave para adentrar nesses elementos que ele encontra no Candomblé: a reza, o rito, o toque/canto para orixá, a dança, o portal para o divino, o ensinamento dos fundamentos. Noto que Gabriel Machado consegue transcender as sabedorias aprendidas por ele no axé, tendo em vista que ele leva esses aprendizados para além dos espaços de terreiro, como, por exemplo, nas suas atuações pedagógicas enquanto professor, músico e poeta, afinal de contas como já refletiu Noguera (2017), o axé envolve força, potência e energia em movimento.

O silêncio também foi um elemento abordado por ele como parte constitutiva da palavra, sendo bastante utilizado nos espaços de terreiro. Reflito que isso demarca a importância das pausas, das ênfases e do ritmo com que uma mensagem pode alcançar uma pessoa a partir da comunicação dela com outrem e até mesmo com elementos outros que fazem parte do sagrado. Ele afirmou que:

> **A palavra também é o silêncio**. A palavra também é o não dito e o não dito nas culturas africanas tradicionais no Brasil é tão importante quanto o dito. O silêncio diz muito no axé. O silêncio, o segredo pra nós é também fundamento. E, por isso, acreditamos que o nosso silêncio resiste. Nosso silêncio faz, dando aviso, né? (MACHADO, G., entrevista, 2020, grifo nosso).

A partir desse discurso do coautor, visualizo que o silêncio pode ser utilizado como ponte pedagógica para ensinar e aprender a partir das vivências. A esse respeito, parafraseando Vanda Machado (2013, p. 20): “O silêncio é o portal da tradição oral: é preciso olhar e escutar o silêncio antes da escrita. É a escrita da fala dos sentidos”. Em se tratando do que pode ser aprendido nos espaços socioeducativos e culturais de base africano-brasileira, vale ressaltar a pertinência disso nas contações de histórias de tradição oral dessa natureza: o que contar, como contar, por quê contar e se pode ser contado. Além do mais, Gabriel Machado sinaliza a relação entre o silêncio e o segredo, o que revela que nem tudo pode ser explicado e tudo demanda tempo. Ao mesmo tempo, o coautor lembra que esse mesmo silêncio pode preservar – inclusive as lutas contra a colonização, penso eu –

o que tem sido aprendido pelos descendentes de africanos no Brasil, como forma de resistência e continuidade civilizatória, quando ele diz: “[…] o nosso silêncio resiste. Nosso silêncio faz, dando aviso, né? […]” (MACHADO, G., entrevista, 2020).

O coautor destacou também que a palavra possibilita o pensar sobre a prática e o lócus do sujeito, além da demarcação do campo político, considerando a disputa pela palavra por parte das pessoas negras, não só como afirmação, mas também para conquistar “[…] uma humanidade que nos foi roubada, né? A gente tá afirmando também que nós sempre expressamos a nossa humanidade, mesmo que tenham tentado nos roubar, né? A partir de um lugar próprio, de uma fala própria, de um nome próprio […]” (MACHADO, G., entrevista, 2020).

Gabriel Machado me informou que conhece alguns contos de tradição oral afro-brasileira, aprendidos nos terreiros. Ele me informou que as histórias mais interessantes que ele ouviu vieram dos Pais e Mães de Santo. Entretanto, ele já ouviu muitos contos de ogãs mais velhos e ekedis. Contudo, ele me sinalizou que nem todos os contos podem ser compartilhados porque dependem do espaço, momento e lugar, ou seja, “[…] na hora certa porque o segredo, né? O segredo pra nós não é simplesmente o segredo […]” (MACHADO, G., entrevista, 2020). A esse respeito, Gabriel Machado me explicou que não tem autorização para falar de determinadas histórias e nem de ouvi-las, considerando que elas são consideradas histórias de fundamento – para ele, só quando se aprende os fundamentos que se conhece a história que os origina – e nesse sentido, nem ele mesmo as conhece. Esse discurso reforça o que ele falou no início da entrevista, quando enfatizou que o silêncio também é palavra.

Ponderando sobre a importância do tempo das coisas, do Tempo que é orixá e do saber esperar para que as coisas aconteçam, pondero sobre os riscos de quando não se sabe esperar com sabedoria. Sigo o aprendizado de que o contrário pode acarretar nos “[…] riscos pelo apressamento, a não prioridade para o tempo das aprendências” (MACHADO, G., 2013, p. 91). Gabriel Machado (2020) enfatiza a “hora certa”, o momento de aplicar os ensinamentos para que ele tenha o efeito desejado.

Um outro ponto realçado pelo coautor foi que nem tudo o que se aprende nos espaços sagrados – enquanto elemento de base africana – pode ser traduzido na

língua utilizada no Brasil. Ele diz: “[…] quando a gente for falar de qualquer questão em relação a nossa cultura matriz, a nossa cultura originária, natural, a gente não vai conseguir ter palavras no idioma do colonizador […]” (MACHADO, G., entrevista, 2020), até porque o uso da palavra pelas comunidades de terreiro, para além da perspectiva cultural é, segundo ele, sobretudo, espiritual.

Ainda tratando da linguagem, Gabriel Machado elogiou a potência da oralidade presente na cultura africano-brasileira, destacando que o povo negro produz um panteão de oradores(as) e escritores(as) incríveis, mas que ainda enfrentam o desafio de seguir a língua da colonização, tendo dificuldades no uso da língua matriz de herança africana. Por isso, ele defende o processo de ‘destraumatização linguística’, anunciado por ele para afirmar que “[…] é uma violência a gente aprender a falar tão bem na língua do colonizador, como forma de tentar garantir a nossa humanidade e ainda assim não conseguir […]” (MACHADO, G., entrevista, 2020).

Relembrando o ensinamento de Bâ (2010), sigo o entendimento de que é a partir da oralidade que os sujeitos partem para a escrita. Visualizo o desafio dos(as) africano-brasileiros(as) que optam pelo registro da memória por meio da escrita, seguindo a lição do sankofa, com a busca pelo autoconhecimento a partir do olhar para a história dos ancestrais africano-brasileiros. Esse movimento, a meu ver, tem sido desafiador, frente a um país racista que nega a história e cultura afro-brasileira como parte elementar da formação do povo brasileiro.

O cuidado com a palavra, com o conto e o com canto também foram anunciados por Gabriel Machado, considerando que ele acredita que todos esses elementos envolvem um ritual que precisa respeitar tempo, hora e lugar, inclusive como forma de proteger quem fará ou não o uso da palavra, tendo em vista que esse movimento demanda força, energia. Ele afirma que isso é importante por ser preciso “[…] respeitar o nosso corpo enquanto água, enquanto gotas d´água que nós somos, né? Seres humanos são gotas d´água, enquanto gotas d´água…pra gente não se machucar […]” (MACHADO, G., entrevista, 2020).

Pedi ao entrevistado para que compartilhasse comigo uma das histórias nas quais ele conhecia e que poderia ser dita naquela ocasião. Enquanto ele estava pensando em um conto para socializar comigo, eu lembrei a ele que, se fosse

alguma narrativa sobre o poder feminino, eu ficaria muito grata. Ele, então, me respondeu: “Tem um conto que eu ouvi uma vez. Como você tá pedindo pra essa questão do feminino…eu ia contar um conto sobre o dia de hoje, da quarta-feira, mas eu vou contar um que eu aprendi, diferente” (MACHADO, G., entrevista, 2020).

Aproveitei a oportunidade para tentar ouvir as duas histórias, mas não foi possível por conta do tempo e da disponibilidade dele. O fato é que a minha curiosidade permanece e quem sabe, em uma outra ocasião, eu alcance o ensinamento do conto da quarta-feira, a partir da oralidade do participante. Ou, talvez, isso não tenha ocorrido e nem acontecerá por não ter sido no tempo, espaço e momento adequados, conforme bem foi ensinado por ele durante a conversação. Gabriel Machado compartilhou comigo um conto de Ogum, no qual está disponibilizado no anexo N desta tese. A respeito desse conto, o coautor realçou que, talvez, tenha sido um dos mais fortes que ele já aprendeu sobre o poder feminino e “[...] que caiba melhor nos anseios dos nossos tempos, na verdade. Mas, tem outras também, tão importantes quanto [...]” (MACHADO, G., entrevista, 2020). Logo após o meu processo de escuta e de reflexão sobre esse conto narrado por Gabriel Machado, fiquei a pensar sobre a importância do conto escolhido por ele, visto o terrível quadro ainda existente de violência contra mulheres, culminando, muitas vezes, no feminicídio.

A importância dos contos também foi apontada por Gabriel Machado. Ele me afirmou que tem aprendido alguns contos de várias maneiras e uma delas é através dos cantos:

> […] Agô, inclusive, aqui, né? Pelo dia que é de hoje. Histórias de Oyá, minha rainha, Eparrey? Por que eu sei histórias de Xangô e histórias de Oyá? Porque elas são cantadas pra mim. Elas são cantadas pra eles. Nós cantamos pra eles e elas e essas histórias traduzidas, essas músicas, essas cantigas traduzidas e cantadas são as histórias, né? É de onde aprendemos e não perdemos as histórias, não é? Dos nossos reinos, as histórias dos nossos antepassados e ancestrais […] (MACHADO, G., entrevista, 2020).

Os contos cantados que envolvem as vivências de Gabriel Machado não se limitam aos espaços do terreiro, onde ele escuta, canta e toca juntos aos seus. Digo isso porque, para além dessa ambiência, ele é músico, professor e, com isso, ele carrega e compartilha da sua oralidade com o mundo, em muitos outros espaços.

Visualizo o professor como uma figura de liderança. A mediação pedagógica de um professor pode contribuir para a formação conscientizadora de um estudante, rumo a uma perspectiva mais politizada frente ao racismo. Nesse sentido, a meu ver, não bastaria apenas ensinar a história e a cultura afro-brasileira sem um posicionamento de enfrentamento e de combate ao racismo.

Durante a entrevista, ele me disse que conta histórias no transporte público – ônibus, nas apresentações, quando vai tocar em barzinho e também nas escolas, *"*[…] nas intervenções que eu faço na sociedade […]" (MACHADO, G., entrevista, 2020). O coautor destacou no seu discurso alguns elementos demarcadores da sua prática de enfrentamento ao racismo durante as contações dessas histórias de tradição oral.

Identifiquei no discurso de Gabriel Machado alguns exemplos de como ele tem enfrentado o racismo:

a) com o reconto e a adaptação do enredo das narrativas: ele indicou que às vezes muda o nome de alguns personagens, dando um elemento surpresa.

Analiso que o reconto possibilita aos sujeitos a mudança total ou parcial de uma história: início, meio e/ou fim. Mudando o nome dos personagens, do lugar, do desfecho, das resoluções etc. Considero esse um caminho muito interessante para aproximar os ouvintes ainda mais da lição da narrativa, quando o contador resolve adaptá-la para a realidade de quem ouve, respeitando e reconhecendo o contexto envolvido naquele tempo, espaço e escuta.

b) com o encanto que educa: buscando contornar os obstáculos demarcados pelo preconceito, Gabriel Machado encanta os ouvintes com a história contada por ele, para somente no final, depois dos aplausos, socializar os nomes dos(as) personagens, principalmente se os enredos estiverem relacionados aos orixás. Contudo, ele alertou que isso vai depender muito do local onde ele conta.

Pondero que o ensino do conceito para quebrar o "pré" conceito. O encanto surge como esse acolhimento da palavra que está sendo ecoada e se aproxima muito mais de quem ouve, estando mais livre de possíveis estranhamentos e julgamentos antecipados. O movimento é de contramão: primeiro o contador traz a

essência do enredo, dos personagens e das lições e somente depois revela a identidade de cada um.

Parafraseando-me no conto “A lança que salvou Weza, narrativa que traz no seu enredo um caçador de angola e um estrangeiro da região, nos quais enfrentam um desafio no mesmo lugar. A lição da narrativa aborda que […]”, o julgamento precipitado atrai riscos e imprevistos" (REIS, 2020, p. 47), traçando um olhar ao preconceito. Quantas coisas, situações e pessoas são julgadas por outrem, sem um conhecimento prévio?

c) com uma educação que combate o racismo: Gabriel Machado se nega a deixar de falar do seu povo, por acreditar que a história da sua ancestralidade também faz parte da história dele. Tendo em vista o cenário de intolerância religiosa, ele confessa: "[...] não tenho como falar da história do meu povo sem falar de Xangô, de Ogum, de Oxum, de Iemanjá, de Oyá, de Bamburucema, de Dandalunda" (MACHADO, G., entrevista, 2020).

Depois do ensinamento, mais uma lição, demarcando no seu discurso que se o racismo continua aí, é preciso desconstruí-lo. Visualizo como mais um armamento de enfrentamento ao racismo, considerando uma realidade ainda atual encontrada em espaços socioeducativos: a do racismo que tenta “classificar” essas iniciativas de dialogar sobre orixás em espaços como esses, como uma tentativa forçada de pregar um ensino religioso, em uma sociedade que é tida como laica. O movimento é o contrário: contações, discussões, estudos que envolvem cenários, heróis, enredos e lições relacionadas à história e cultura afro-brasileira são tão importantes por fazerem parte do legado dos povos de África que alcançaram o território brasileiro. A esse respeito, parece-me que a autorização institucionalizada pela cultura europeizante é de contar apenas a versão da história que envolve ‘povos escravizados, como se eles estivessem destinados a essa condição e por isso são guerreiros’, em vez de nomear todas as conquistas do protagonismo negro que vieram antes dos episódios de escravização e durante também, até porque Dandara dos Palmares (ARRAES, 2020), por exemplo, não aceitou a escravidão e lutou até o fim da sua vida. Nesse sentido, saber quem é Oyá, Oxum, Nanã, Ogum, Xangô, dentre tantas outras referências de protagonismo, de liderança e de poder,

pode fazer diferença no processo de formação dos(as) descendentes de africanos no Brasil.

d) Recuar também é golpe: Gabriel Machado anuncia:

> Então, me solte que eu vou falar de meus parentes onde eu quiser, agora, as estratégias pra isso tem que ser na mandinga porque eu sou mandingueiro, eu sou angoleiro. Eu vim pro mundo pra mandingar, pra não tomar na cara e conseguir sobreviver até o fim e construir, quem sabe, junto com umas pretas valentes assim, como você, uns quilombos né? (MACHADO, G., entrevista, 2020).

O discurso de Gabriel Machado revela alguns dos seus ensinamentos corporais, históricos, culturais, políticos aprendidos na capoeira, reconhecendo o tempo certo, a forma de agir, os movimentos do corpo, o momento de desacelerar, o momento de agilizar, o saber chegar, o saber partir, um vai e não vai. Esses e muitos outros movimentos foram realizados pelos ancestrais africano-brasileiros que por aqui transitaram, deixando esse legado aos seus descendentes e que resistem até hoje. Visualizo essa prática como enfrentamento ao racismo também, inclusive nesse reconhecimento de que essas práticas também se configuram como herança da ideia de aquilombamento, quando também esses herdeiros na contemporaneidade se veem e se reconhecem nesse processo, quando ele diz: “junto com umas pretas valentes assim, como você”, ou seja, ele reconhece essa prática em mim também, afinal esta tese é resultado do meu “pensar em movimento” de enfrentamento ao racismo.

Segundo ele, essas histórias:

> […] nos ajudam a perceber quem nós somos enquanto sujeitos, né? A nossa cultura enquanto comunidade, né? Os nossos valores… e nos permitem perceber, à luz da tradição, como resolver os problemas do presente, possíveis problemas futuros e não repetir os problemas do passado […] (MACHADO, G., entrevista, 2020).

Em se tratando da opinião do coautor a respeito das contações de histórias afro-brasileiras nos espaços escolares, diante do cenário de ocorrência de intolerância religiosa, ele enfatizou algumas estratégias de enfrentamento dessas tensões. Ele citou, por exemplo, a necessidade de ser malaco, mandingueiro, utilizando da sabedoria aprendida nas tradições da capoeira, para demarcar o risco que as crianças negras têm tido por estarem sendo educadas por uma sociedade

que ainda prioriza representatividades que se aproximam muito mais da “supremacia do branco” (MACHADO, G., entrevista,2020). O entrevistado critica a realidade atual, na qual existem poucos contadores(as) de histórias que buscam se expressar a partir de uma ótica afro-orientada e, nesse sentido, reconhecendo a importância da palavra por parte de quem a pronuncia para elaborar essas contações, “[…] a disputa é grande e o processo é lento, certo? […]” (MACHADO, G., entrevista, 2020).

Próximo ao encerramento dessa entrevista, percebi que minhas memórias sensoriais foram ativadas ao ouvir alguns elementos que são normalmente utilizados durante as contações de tradição oral, em proximidade aos *akpalôs* (LUZ, 2013) e *kipovis* (NICOLIN, 2015) existentes nos espaços de terreiro, cuja memória, espaço e imersão são diferenciados das ambiências escolares, mas que podem ser ressignificadas em ambientes como esses, tendo em vista que a partir da palavra é possível estimular a criatividade, a imaginação e a leitura de mundo (FREIRE, 1989) das pessoas envolvidas. E foi assim que essa entrevista foi encerrada:

> A gente faz contação de história como os brancos ensinaram. A gente não faz contação de história como a gente aprendeu na capoeira. A gente não usa os elementos da terra, da água, do ar, do sabor, do **cheiro do dendê queimando** enquanto a gente conta a nossa história, como a gente aprende no Candomblé: o dendê queimando de um lado**, o milho torrando** do outro, sacou? A gente ouvindo a história ali, do mais velho, da mais velha, sentindo o cheiro de dendê **e doce de acaçá**, sacou? Enquanto **mastiga um fiapo de cana**, tá ligada? Então, irmã, eu acho que a gente precisa pensar isso assim, ó: nós temos que contar história de uma outra dinâmica (MACHADO, G., entrevista, 2020, grifo nosso).

Nesse processo de escuta, observação e análise desses relatos de Gabriel Machado, pondero sobre a importância de valorizar o papel de quem conta histórias afro-brasileiras, não só como armamento para a preservação da memória ancestral e para o combate ao racismo que tenta apagar essas narrativas, como também para se aprender a cada dia e ao longo do processo sobre o ser *akpalô*/*kipovi*. O respeitar do silêncio, o sentir a intuição, o suspirar, o cantar e encantar, sendo esses elementos que não se aprendem no campo universitário e sim na vida, junto aos mais velhos e às mais velhas que valorizam narrativas de base africana e africano-brasileira e são reconhecidos em espaços como o terreiro.

Não é sobre levar todas as crianças do espaço escolar para conhecerem espaços de terreiro: não é isso, até porque visitar espaços como esses vai demandar uma condução, amadurecimento e proposta educativa bem alinhados, para não correr o risco de se configurar em um ensino religioso. Refiro-me a uma contação de histórias que, independente do espaço socioeducativo na qual seja apresentada, se aproxime mais de espaços onde se tem verde, árvores, alguns objetos valorizados na história e cultura afro-brasileira e todas as possibilidades que um *akpalô* pode proporcionar, a partir dos ensinamentos trazidos pelos descendentes de africanos no Brasil. Por mais "conta-se que…" debaixo de uma árvore e, por menos, "era uma vez", tão pronunciado nos contos de fadas de cunho europeizante e americanizado, com realidades tão distantes dos africano-brasileiros do território brasileiro.

O entrevistado revela um discurso politizado, consciente de um lugar no qual ele quer ser identificado e representado, especialmente quando ele diz que prefere o termo africano-brasileiro. Quando o sujeito se conhece, conhece suas origens, ele se apodera desse processo de se diferenciar politicamente falando, negando essa pseudounificação que a colonização tenta de inúmeras formas colocar o povo negro. Autoras(es) como Narcimária Luz (2013) defende o termo africano-brasileiro, no qual também optei por usar. As narrativas utilizadas nesta tese são nomeadas de contos afro-brasileiros, mas refiro-me as(os) sujeitas(os) envolvidas(os) nesta pesquisa como africano-brasileiros ou negras(os).

O conhecimento ideológico do coautor é enfatizado no seu discurso politizado, na sua defesa acerca do estudo sobre a história dos africano-brasileiros, incluindo a necessidade de ser um professor afrocentrado, antirracista. A palavra é apontada por ele como armamento, especialmente quando ele alerta sobre a disputa pela palavra na sociedade atual. A esfera das subjetividades também é destacada no discurso de Gabriel Machado, quando ele orienta que: 1 – tudo tem um tempo específico para as coisas e é preciso estar 'preparado' para recebê-las; 2 – é preciso saber usar a palavra, para evitar ferimentos/desconfortos.

7.1.7 A educação para nós é uma reza. Educação para nós é um poder

Seguindo as ordens das entrevistas realizadas, a próxima conversação ocorreu com Jandira Mawusí, Mulher Negra, 48 anos, Ekedi do Zoogodô Bogum Malê Rundó – Teŕreiro do Bogum, da nação Jeje, localizado no Engenho Velho da Federação, em Salvador (BA). A entrevista foi realizada no dia 27 de dezembro de 2020, no WhatsApp, por meio da gravação de áudio. Foi assim que Jandira Mawusí se apresentou:

> Meu nome é Jandira Mawusí, mais conhecida como Janda Mawusí. Estou com 48 anos, sou pedagoga, nascida em Cosme de Farias, renascida no Engenho Velho da Federação. Sou tia/mãe de Abayomi Mawusí. Sou pedagoga (…), já atuei na coordenação de pré-vestibular durante 7 anos (…) aí tem uma infinita lista de trabalhos em coordenações pedagógicas…e já atuei em algumas comunidades de apoio a projetos de capoeira para jovens, de esporte geral. Hoje tento fazer uma rede de mulheres no futebol, tentando levar informações sobre raça, gênero e sexualidade, pensando, entendendo que o processo de aceitação, de entendimento da sua raça, da sua orientação sexual… e isso nos dá um outro lugar que permite ter outro entendimento da vida, principalmente da vida política no sentido amplo da palavra. Sou de um terreiro, sou Ekedi confirmada para Olisá. Eu sou de um terreiro que fica no Engenho Velho da Federação e hoje é liderado por Vodunon Naadoji – conhecida como Mãe Índia. Zaildes Iracema de Melo (MAWUSÍ, entrevista, 2020).

Percebo a forte necessidade de observar o lugar ocupado pela coautora logo no início da entrevista, não podendo ser visto unicamente como o de uma Mulher de Axé porque, para além desse lugar vivenciado por ela, vale lembrar dos inúmeros atravessamentos que a atingem enquanto Mulher Negra na sociedade brasileira, sobretudo, quando a visualizo enquanto sujeita politizada, educadora e consciente da importância de se educar em comunidade, ocupando diversos espaços de liderança pedagógica, para além dos espaços de terreiro. Parto da compreensão de que a educação ocorre em diversos espaços socioeducativos e entendendo também que as palavras que abraçam ensinamentos africano-brasileiros trazem um legado de lições que ultrapassam todo e qualquer muro escolar, curricular e institucionalizado – porque elas são transversais, elas educam para a vida, seguindo a leitura de mundo (FREIRE, 1989) das(os) sujeitas(os) envolvidas(os).

Quando perguntei para Jandira Mawusí qual a opinião dela acerca da função/importância da palavra na relação entre educação e tradição oral afro-

brasileira nos terreiros de Candomblé, ela me explicou que, para os povos de axé, há um culto à oralidade e nesse sentido, o educar está localizado em um sentido muito mais amplo da palavra educação. Isso porque o processo educativo em espaços de terreiro tem sido envolvido pela tradição oral, até mesmo porque é por meio dela que ocorre o "[…] educar no olhar, educar com palavras, educar com dizeres. Dentro do Candomblé, a educação é plural, ela é diversa, ela se atua no chegar, no tomar a benção aos mais velhos, no trocar a benção com os irmãos e com as irmãs, no saber fazer com as crianças […]" (MAWUSÍ, entrevista, 2020).

Observo a importância da memória e do respeito a quem pronuncia a palavra como ensinamento, como lição no axé. A esse respeito, parafraseando Bâ (2010), nas sociedades onde a oralidade é valorizada, o papel da memória é muito mais aprimorado, assim como a relação entre o sujeito e a palavra. Digo isso porque durante a conversação, a coautora discutiu sobre o potencial que a educação possui nos espaços de terreiro, diante da valorização daquilo que é dito e que para ser reconhecido, não necessita de uma comprovação escrita, como tem ocorrido em muitos outros espaços sociais ainda formatados por uma outra perspectiva cultural, mais ocidentalizada.

Nesse sentido, ela exemplificou algumas práticas para descrever o sentido da educação no espaço de terreiro, sendo ela ilimitada no alcance e nas múltiplas formas de ser compartilhada: "[…] ela não se limita, ela não se esvazia no sentar do lápis e de uma caneta, ela se multiplica no dizer, ela se multiplica no fazer, ela se multiplica a partir da benção, na reza, no levantar, no acordar, no passar pelas pessoas e pedir licença […]" (MAWUSÍ, entrevista, 2020). Isso me fez lembrar do ensinamento da contadora de histórias Vanda Machado (2005) que, ao dialogar sobre os contos afro-brasileiros, já anunciou que o respeito aos mais velhos é uma das lições já ensinadas pelos ancestrais africanos, tendo em vista que as crianças aprendem isso muito antes de chegarem na escola.

Além do mais, o apreço pela memória não significa que, durante o processo, quem aprende não possa registrar no papel lições aprendidas para a vida. O movimento é outro: algumas lições são guardadas para além da memória porque envolve ancestralidade, presente e futuro. Mesmo com esse movimento de alguns(as) autores produzirem livros com os contos aprendidos nos espaços de

terreiro, os processos educativos nos espaços de axé continuam valorizando firmemente cada passo ensinado pelos mais velhos, enfrentando o desafio que é viver numa sociedade ainda intolerante, sobretudo, em relação a palavra: quem tem o poder da palavra na sociedade? A *arkhé* (LUZ, 1992) que liga as diversidades existentes no legado civilizatório africano-brasileiro aos seus descendentes no Brasil é o que permite esse entrelaçar tão forte o suficiente para que nem o tempo e nem a colonização machista e racista conseguiram eliminar da memória todas essas e muitas outras histórias.

A entrevistada pronunciou vários vocábulos que, para ela, estão associados à importância da palavra, como: conhecimento, transformação, vivência, pluralidade e força. O respeito também surgiu na sua fala como uma ponte de valorização da palavra. O respeito ao silêncio, à palavra, às pessoas, à benção. Nesse caminhar, Jandira Mawusí indica que a palavra tem muita força porque é por meio dela que a educação acontece nos espaços de terreiro, sendo formada na convivência, na prática diária. “Reza” e “poder” também surgiram no seu discurso para demarcar os seus efeitos diante da importância da palavra que educa. Ela afirma: “**A educação para nós é uma reza. Educação para nós é um poder**. Quando você tem educação, você tem conhecimento. A educação e a palavra educam. Elas proporcionam conhecimento e o conhecimento lhe tira da alienação” (MAWUSÍ, entrevista, 2020, grifo nosso).

Identifico no discurso da coautora um recorte bem freireano, provavelmente pela sua vivência e também formação pedagógica. As colocações apresentadas pela Ekedi Jandira trazem uma abordagem freireana que dialoga acerca das práticas educativas nas quais quem ensina também aprende e quem aprende também pode ensinar (FREIRE, 1996).

A essencialidade da mediação por parte de quem pronuncia a palavra – com o intuito de ensinar algo a alguém – também foi apontada no discurso de Jandira Mawusí, tendo em vista que, segundo ela é fundamental que a mediação envolva o “[…] saber dizer, saber fazer, saber conduzir, o saber mediar aquela palavra que você emana para um filho, para uma filha ou para uma criança, para o mais velho. Você educa ele(a) a partir da palavra […]” (MAWUSÍ, entrevista, 2020).

A coautora me contou que já aprendeu vários contos nos espaços de terreiro, com as mais velhas, realçando na sua fala que essas narrativas estão muito presentes no cotidiano dessa ambiência, “[…] em forma de conversa, em forma de informação, de trazer a presença dos voduns para nossas vidas […]” (MAWUSÍ, entrevista, 2020). A esse respeito, ela me explicou que conhece contos de vários escritores, além dos contos ensinados por lideranças religiosas que, apesar de não terem produzido livros, trazem na sua vida cotidiana a memória dos “[…] contos de vivência e de prática dentro dos terreiros […]” (MAWUSÍ, entrevista, 2020).

Nessa perspectiva, esse movimento socializado na fala de Jandira Mawusí reforça a ideia de que a palavra lançada é tão importante como a escrita. A entrevistada me informou também que já escreveu um conto – que ainda está na etapa inicial – para uma sobrinha na qual ela cria, revelando com isso que ela também ocupa o lugar de quem conta narrativas dessa natureza para as próximas gerações. Observo nesse aspecto um caminho no qual revela a prática da maternidade extensiva (SILVA, M., 2010) realizada pela coautora, como um legado dessa diáspora africana no país e expressa na apresentação da participante quando ela enfatiza ser “[...] tia/mãe de Abayomi Mawusí” (MAWUSÍ, 2020).

Ela se recordou de quando contava histórias para a sobrinha quando ela ainda estava mais nova, colocando-a em cima do seu peito para ouvir os enredos, destacando que a menina “[…] até hoje lembra disso […]” (MAWUSÍ, entrevista, 2020). A entrevistada se recordou também da fase na qual a sobrinha tinha medo de atravessar um corredor existente na sua casa “[…] e aí eu fiz uma outra história […]” (MAWUSÍ, entrevista, 2020) e, dessa maneira, analiso que Jandira Mawusí possibilitou – com uma mediação pedagógica – à sua sobrinha um novo sentido para algo que aparentemente causava estranhamento (VELHO, 1980) e desconforto na mesma. Acredito que o poder do compartilhamento do que se aprende esteja aí, considerando esse movimento de repartir com alguém um pouco do que foi aprendido com outrem.

Para além desse lugar de contar histórias para familiares de sangue, Jandira Mawusí relatou que também conta histórias – embora não seja costumeiramente – no terreiro, ocorrendo de forma mais livre, nas conversações entre a família de santo, demarcando ela que “[…] às vezes, costuma ouvir mais do que contar […]”

(MAWUSÍ, entrevista, 2020) e, é a partir dessa escuta envolvendo a sabedoria e vivência no terreiro que ela avalia as situações em que pode recontar o que aprendeu para as suas sobrinhas.

Nesse processo de contações, Jandira Mawusí lembra o potencial que envolve os recontos, sinalizando que isso pode apimentar o que se imagina, despertando as pessoas para suas criatividades no movimento de reelaboração das histórias. E aí ela retorna a sua fala exemplificando o processo de contação que realiza com uma das suas sobrinhas, narrando contos sobre o enfrentamento dos medos e de traumas que por vezes são inconscientes. Jandira Mawusí ensina:

> […] eu sempre tento levar para ela o enfrentamento, a superação desses traumas, né? (…) e a vida ancestralmente, de uma vida anterior, de algo que a gente tem que superar, né? Mesmo infância o medo de lidar com o real ou o medo adquirido pelas ausências, pelas violências, pela falta (MAWUSÍ, entrevista, 2020).

Visualizo nesse discurso que o conto de tradição oral afro-brasileira é muito mais do que entretenimento. Reflito que ele educa e ressignifica os problemas em rituais humanos que podem e devem ser superados. É a ancestralidade oferecendo ouvidos e acalanto aos que transitam na sociedade atual. Não no sentido de dizer que para tudo existe receita: longe disso, mas para sinalizar aos sujeitos que tudo começa no processo de escuta, de acolhimento e de orientação, porque ninguém vive sozinho: para a ancestralidade, ninguém nunca está sozinho.

Visando exemplificar o poder que as Yabás possuem no mundo, Jandira Mawusí socializou comigo um conto de Oyá e Omolu, localizado no anexo O desta tese. Além disso, ela relatou também o seu processo de ensinar para a sua sobrinha sobre as folhas, assim como o seu movimento de aprender sobre elas, a partir do toque, do cheiro, das histórias sobre as propriedades das folhas enquanto acesso para a cura proporcionada pela natureza, sendo orientada por quem veio antes dela. Assim, ela também trouxe a sua mãe nesse relato, explicando que aprendeu com ela para que serve a folha de mastruz. O sankofa e o presente se encontram quando Jandira Mawusí ensina para a sua sobrinha algumas narrativas aprendidas com a sua mãe. Ela diz: "[…] a gente[38] sempre leva para ela conhecer, apertar a folha.

38 Ela e a irmã, mãe da sua sobrinha.

Mando ela cheirar a folha para sentir o cheirinho, aí conto alguma história. A gente lembra da dor de barriga, e que mainha fazia chá de mastruz" (MAWUSÍ, entrevista, 2020).

Nesse processo, Jandira Mawusí insere nas suas narrativas a importância dos mais novos aprenderem a cuidar das folhas, não as pisar, protegê-las, porque, segundo ela, as folhas "[…] são sabedorias, conhecimentos passados pela oralidade, pelos contos que, muitas vezes, não são escritos e nem guardados em livros. Algumas vezes, rabiscamos e guardamos isso para não esquecer o nome do remédio […]" (MAWUSÍ, entrevista, 2020), o que para mim reforça a ideia de que a força dos contos de tradição oral está na palavra oral. Ela também me explicou que faz uma associação das folhas com o cabelo, porque, do mesmo modo, os sujeitos precisam cuidar do cabelo, pedindo inclusive licença antes de cortá-lo, assim como deve ser feito antes de cortar as folhas.

No decorrer das falas da coautora, noto que a natureza surge nesses relatos como elemento mágico, sendo uma peça-chave para a compreensão das lições trazidas nessas narrativas de tradição oral. De acordo com Carneiro e Cury (2008b) há uma associação dos orixás com as forças ou aspectos da natureza. A cura concebida, o acalanto, os sonhos que acontecem no horário do descanso do corpo e a tentativa de interpretá-los. E, assim, ela narra:

> Então, são essas conexões, esses contos de vida, né? Esses contos que a gente, por vezes, intersecciona com essa energia que é do vento (…). Quando a gente diz: 'poxa, aconteceu alguma coisa, hoje não está ventando'. Quando a chuva passar e que deixar o arco-íris, a gente sabe que ali, se tiver conexão de prosperidade, a gente vai pedir para fazer essa conexão com o Oxumarê (…). Então, a gente tem essas conexões, né? E a gente acaba trazendo isso para vida (…), tendo a confirmação de que realmente a gente tem essa ligação da natureza com nosso corpo, nossa vida, e com nossa prática, né? (MAWUSÍ, entrevista, 2020).

O revisitar das histórias aprendidas com as(os) mais velhas(os) para buscar entender o que, às vezes, não se explica, mas se sente; além do constante ir e vir das mensagens que, normalmente, só se entende depois, porque depende do tempo e da sabedoria necessária para cada contexto.

Em relação à opinião da coautora acerca da contação de histórias afro-brasileiras nas escolas, diante das ocorrências de intolerância religiosa ainda

existentes, ela criticou que algumas escolas e profissionais que nelas atuam ainda têm ceifado o direito das crianças – especialmente às crianças que frequentam o Candomblé – de exercerem as suas oralidades, contando sobre suas vivências de axé no espaço escolar. A esse respeito, ela exemplificou um caso vivenciado por uma das suas sobrinhas que, respondendo a uma pergunta feita pela professora aos alunos sobre como foi o final de semana, ficou constrangida quando a educadora desconversou no momento em que ela socializou como foi o dia dela no terreiro. Segundo Jandira Mawusí, a professora disse para a sua sobrinha que:

> Ah, não é o terreiro da Casa, nosso terreiro de casa tal', e tirou o direito dela de continuar relatando a sua vivência no final de semana. Minha sobrinha sabiamente percebeu que ali havia um preconceito e que a professora, não fez isso com nenhum dos outros coleguinhas, né? (MAWUSÍ, entrevista, 2020).

Nessa perspectiva, visualizo o cuidado da coautora para com a sua sobrinha, entrelaçando não só o seu lado politizado, familiar, como também educativo, porque ela educa dentro e fora do espaço de terreiro: existe a pedagoga e também a ekedi habitando o mesmo corpo e as duas educam, porque transitam por espaços educativos. E a politização está envolvida também no processo de criar estratégias para o enfrentamento desse racismo que tem sido institucionalizado em espaços como esse, especialmente quando ela me diz que, sabendo do ocorrido numa conversa com a sobrinha, se dirigiu à escola para conversar não só com a direção, como também com a professora, alertando que caso isso se repetisse, ela acionaria o Ministério Público, juntamente a outras instâncias e "[…] então, a gente se posiciona assim ou a gente vai perder o direito, a liberdade, a autonomia e aptidão das crianças no livre arbítrio do falar e exercer seus conhecimentos, e sua vivência também (MAWUSÍ, entrevista, 2020).

Jandira Mawusí traz uma recomendação na qual ela acredita que a escola precisa rever, no sentido de não continuar praticando casos de intolerância religiosa como esse que foi relatado: "[…] possibilitar às crianças negras o direito de conhecerem as suas culturas, as culturas africanas, o legado, a oralidade, as histórias de pertencimento africano que passa pela cultura, pelas vestes, pelos conhecimentos ambientais […]" (MAWUSÍ, entrevista, 2020), ou seja, valorizando conhecimentos ancestrais que foram trazidos pela oralidade africana que alcançou o

território brasileiro, para que essas crianças "[…] se vejam também como atores no processo de construção da civilização brasileira […]" (MAWUSÍ, entrevista, 2020) e que, segundo ela, não só crianças do axé possam expressar suas vivências em sala de aula nos seus processos de interações, como também as crianças de todas as religiões.

Dessa maneira, analiso que o discurso da coautora demarca uma base norteada na vivência dos espaços de terreiro e que, de várias maneiras, se encontra com o experienciamento de Jandira Mawusí na área da educação. O seu posicionamento revela a sua postura politizada frente ao racismo, enfatizando a necessidade de se armar por meio do conhecimento da história de um povo, considerando a valorização dos ensinamentos das(os) mais velhas(os). O fator da linguagem se mantém presente no discurso de Jandira Mawusí, quando ela traz a importância da palavra que é ensinada e como essa mesma palavra tem sido/deveria ser ecoada. As subjetividades também aparecem no discurso de Jandira Mawusí, quando ela percebe que uma narrativa pode contribuir para a quebra dos medos e desconfortos emocionais, a exemplo do relato que ela traz sobre a sua sobrinha.

7.1.8 Todos somos aprendentes, o tempo todo

A próxima entrevistada é Vanda Machado. Mulher Negra, 78 anos, Egbome do Ilê Axé Opô Afonjá, da nação *Ketu*, localizado na região do Cabula, mais notadamente no bairro de São Gonçalo do Retiro, em Salvador. Ela também é contadora de histórias, historiadora, educadora antirracista, doutora em Educação, pesquisadora, escritora, criadora do Projeto Político Pedagógico Irê Ayó[39]. A

39 Projeto idealizado por Vanda Machado, aplicado na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, localizada dentro do terreiro no qual a referida entrevistada faz parte, sendo uma grande referência para educadoras(es) do país. Durante essa entrevista, ela me relatou que: "[…] o Irê Ayó nasceu aos pés de um Iroko lá no Afonjá (…). O Irê Ayó que antes era… no primeiro momento, foi minha dissertação de mestrado. Fruto de um estudo pioneiro hoje é compreendido como (…) uma epistemologia afro-brasileira e eu acreditei nisso […] (MACHADO, V., entrevista, 2021).

conversação foi realizada no dia 09 de janeiro de 2021[40], pelo Whatsapp, por meio da gravação de áudio e do chat.

A trajetória dessa memória viva dispensou o meu perguntar: “como a Sra. quer ser apresentada?”. Primeiramente, porque eu fiquei tão encantada[41] com o encontro que acabei me esquecendo desse movimento e, talvez, isso tenha ocorrido porque eu acredito que ela seja mundialmente conhecida. Quem ainda não a conhece, precisa conhecê-la e, então, cabe a mim socializar a oportunidade que eu tive de poder entrevistá-la.

A coautora acredita na importância da palavra na relação entre educação e tradição oral afro-brasileira nos espaços de terreiro. Segundo ela, esse pensamento envolve a prática de aprender “[…] como uma perspectiva de autoconstruir-se com a identidade cultural. É uma possibilidade de estimular a percepção de si próprio e do outro no grupo. O sujeito não é isolado do mundo, ele não é isolado daqueles que o cerca […]” (MACHADO, V., entrevista, 2021).

Esse discurso me leva a refletir que, quando a gente aprende algo e busca se conhecer diante do nosso papel na sociedade, o que queremos, o que buscamos e o que almejamos alcançar em sociedade, podemos nos enxergar melhor, nos valorizar e também delimitar o que queremos ou não nos nossos caminhos, na nossa caminhada. Nesse sentido, pondero que esse processo de se observar pode se aproximar também da autoestima da(o) sujeita(o).

Isso me remete ao que aprendi acerca do pensamento freireano, quando Freire (1996) alerta que “[…] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (FREIRE, 1996, p. 40). Isso também me leva ao que aprendo com Oxum, especialmente nos contos africanos que retratam a postura da mesma de não concordar com a neutralidade e nem aprovar a conivência. Por exemplo, no conto “Oxum e a primeira crise”, narrado por Noguera (2017), o referido autor demarca a

40 Tive a oportunidade de entrar em contato – virtualmente e por telefone – com ela em 2020, mas por conta de demandas pessoais por parte dela, ela me sugeriu que eu a procurasse para agendamento da entrevista a partir de janeiro de 2021 e, assim, realizei esse movimento.

41 Vanda Machado é uma grande referência para mim sobre contos afro-brasileiros e educação para as relações étnico-raciais, de maneira que bebo dessa fonte desde a minha época da graduação em Pedagogia, com a leitura de suas obras e textos.

postura de Oxum para ensinar que “[…] a conivência e o silêncio diante do mal dão mais força ao erro […] (NOGUERA, 2017, p. 73).

O processo de aprendizado por meio da palavra, segundo Vanda Machado, possibilita o movimento mais importante que é o de estimular a coautoria entre estudantes e educadoras(es), considerando que esses dois lugares transitam pelo aprender o tempo todo e foi nesse momento que ela me disse: **“todos somos aprendentes, o tempo todo**” (MACHADO, V., entrevista, 2021, grifo nosso). Isso me remeteu ao que ensina Paulo Freire (1987, p. 44), quando ele diz: “[…] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Pensar no potencial que a palavra tem nesse processo de educar é, segundo a coautora, uma questão poderosa para se pensar acerca da tradição oral nos terreiros de Candomblé. A esse respeito, ela orienta que nesses espaços essa é uma forma de educar, até porque “[...] tudo o que acontece no cotidiano no terreiro de Candomblé tem a ver com o sentido da vida e uma vida que não está isolada da sociedade mais ampla, né? [...]” (MACHADO, V., entrevista, 2021) e, talvez, por isso, eu escute até hoje, de várias pessoas do axé, que Candomblé é vivência. Pondero que a herança desse pensar tem ligação com as civilizações africanas que para o Brasil foram trazidas e aqui deixaram o seu legado para os que vieram depois deles. Nesse sentido, se a palavra é poderosa, ela tem esse poder independente se vier escrita ou ecoada oralmente.

Vanda Machado socializou comigo que sempre gostou de ouvir histórias, tendo esse caminhar iniciado na infância. Nesse sentido, ela associa essa memória à possibilidade que as crianças têm de estimular o lado da fantasia. A esse respeito, ela me falou: “[…] Eu dizia: "se eu tivesse quem me contasse história até amanhecer o dia, eu ficaria até o fim!". Esta é a memória afetiva mais bonita que registrei da minha infância […]” (MACHADO, V., entrevista, 2021). Ela rememorou que já ouviu histórias de muitas pessoas. Histórias de todo o tipo – algumas tristes, outras engraçadas –, inclusive as de assombração que, mesmo causando muito medo nela, ela escutava assim mesmo, junto a outras crianças quando menina.

Dentre as histórias que ficaram na memória dela, ela citou uma que aprendeu com a sua avó e que trata de uma fonte que Deus criou:

> A história da fonte que Deus criou e mandou que todas as pessoas do mundo tomasse banho naquela fonte. Então, as pessoas do mundo inteiro eram pretas e foram se banhar neste lugar, mas aí uma quantidade de pessoas foi correndo e chegaram lá rapidinho e tomaram um banho de corpo inteiro e ficaram, completamente limpas, brancas. A história era contada assim: limpos e todo branco. E outros foram mais devagar, não chegaram ao mesmo tempo. Assim, ficaram morenos, pardos ou mulatos. Ela me contava a história desse jeito, com estes mesmos adjetivos. Finalmente, chegaram os últimos. Os últimos chegaram e eles não tiveram mais a chance de tomar banho, nem de molhar o corpo todo porque a água já estava pouca e barrenta. A água já não servia, esses últimos só colocaram a palma da mão e a planta dos pés e continuaram pretos, com a palma da mão e dos pés limpas e brancas (MACHADO, V., entrevista, 2021).

A coautora me sinalizou que considera essa narrativa muito negativa e tempos depois de ter compreendido a sua lição, ela tem buscado ressignificar essa negatividade, recontando-a para outras pessoas, sobretudo, para focar na questão do racismo estrutural que reflete o desejo dos racistas de que pessoas negras devem permanecer nos lugares que eles julgam serem os certos, mesmo estando eles errados.

Penso que o processo de recontar histórias, partindo das histórias únicas (ADICHIE, 2019) que precisam ser quebradas, também pode ser visto como um armamento antirracista. Sigo o ensinamento da coautora para acreditar que, recontando as narrativas com novas versões – contrárias àquelas que demarcam estereótipos que distorcem a história e a cultura afro-brasileira –, a autoestima das(os) sujeitas(os) envolvidas(os) pode ser ressignificada, além de tantos outros aspectos que o racismo pode afetar (SILVA, 2004).

Contudo, Vanda Machado me explicou que essas experiências fizeram com que ela reavaliasse as histórias que ela escutava, no sentido de selecionar o que ela gostaria de levar com ela. Assim, dentre os inúmeros livros que ela já leu, ela citou a coleção infantil de Monteiro Lobato que, embora tenha despertado o gostar e o divertimento por parte dela na infância, com o tempo ela foi percebendo o lugar ocupado por personagens como Tia Anastácia e o Saci Pererê:

> […] hoje quando eu vejo que a única pessoa que não sabia ler direito era a Tia Nastácia…eu disse: caramba! Que coisa! Como colocaram a mulher mais sábia do lugar, a mulher que sabia como alimentar todo mundo, que respondia perguntas simples ou complexas, embora tivesse medo de Saci. Ela é preta, mas o Saci também é preto, tinha uma perna só e assombrava ou perturbava as pessoas. Você entendeu, Larissa? (MACHADO, V., entrevista, 2021).

Gonzalez (1984a) já anunciou a cor da mãe que tem amamentado e cuidado dos(as) filhos(as) dos colonizadores desde o período da escravização ocorrida no Brasil. No trecho também existe o alerta da entrevistada sinalizando que essa é mais uma história na qual a imagem negativa recai sobre os corpos negros, sejam eles reais ou imaginários. Utilizando uma personagem negra (Tia Anastácia) temendo uma outra personagem (o saci) como forma de homologar o lado ruim do personagem, sendo temido. Esse imaginário inundou os espaços escolares e Silva (2004) também havia alertado a humanidade sobre isso.

Com o tempo, Vanda Machado foi percebendo que selecionar o que se quer ver, entender, perceber e aceitar – acerca do sentido da história – a possibilitou uma compreensão maior sobre as histórias já na sua época do magistério, período em que ela foi "[…] alimentando a ideia de que ensinar seria igual a contar história […]" (MACHADO, V., entrevista, 2021). É que, dentro dela, já existia a necessidade de conversar com outrem sobre aquilo que ela sabia e, ao mesmo tempo, de ouvir do outro aquilo que o mesmo sabe sobre algo e isso já foi iniciado desde a sua infância. Sobre aquela época, ela suspirou e me disse: "[…] Eu fui aquela menina que não poupava tempo para escutar, não é? Eu sou uma "escutante" [risos]" (MACHADO, V., entrevista, 2021).

A coautora relatou que em relação aos espaços de terreiro, ela aprendeu muitas histórias, seguindo a forma de aprender nesse lugar, demarcando que a curiosidade – sem perguntas – a motivou a querer conhecer mais sobre isso:

> Então, todas as conversas dos mais velhos, eu ficava perto embora sem uma razão para interferir, muito pelo contrário, né? Não se interfere na conversa dos mais velhos, não se pergunta. E isto me fazia muito atenta, né? De que é que estão falando? Até quando eu descobri que havia uma relação entre os mitos, os ritos, as festas e todas as ações que são pensadas, desenvolvidas ou efetivadas no terceiro (MACHADO, V., entrevista, 2021).

Dessa forma, ela diz que o terreiro faz parte da sociedade, independente de existir racismo. As dificuldades e problemas que surgem ao longo do processo não ocorrem por acaso, o terreiro é esse "[…] lugar dialógico. Não é uma coisa assim, longe do mundo. Então, as nossas narrativas não são narrativas aleatórias. Elas têm um sentido né? Um sentido narra a complexidade também da convivência […]" (MACHADO, V., entrevista, 2021).

Em relação ao conhecimento da entrevistada sobre contos mais direcionados ao poder feminino, ela compartilhou duas narrativas comigo. Uma delas é a da Yalodê, indicada no anexo P desta tese. A respeito desse conto, a coautora me explicou que aprendeu o seu enredo aos poucos. Ela já conhecia a história, mas não aprendeu as partes com uma única pessoa. É que, segundo ela: "[…] Uma história dessa eu aprendi com duas, três pessoas, sabe? […]" (MACHADO, V., entrevista, 2021)

Vanda Machado defende a importância de se contar essa narrativa, para demarcar a significância da Yalodê que, segundo ela, representa a mulher mais importante do lugar; aquela que tem conhecimento do que está acontecendo na localidade. Na oportunidade, ela relatou que já teve a experiência de dialogar com uma Yalodê da Nigéria, da região de Osogbo, o que a possibilitou compreender um pouco do agir de uma Yalodê em uma região africana. Além disso, ela me sinalizou que utiliza bastante o conto da Yalodê para discutir com sobre políticas públicas com crianças, tendo em vista que elas "[…] precisam saber dos deveres e dos direitos desde cedo […]" (MACHADO, V., entrevista, 2021).

A história seguinte que foi narrada por ela aborda um conto de Nanã[42] que, segundo ela, é considerada a protetora das mulheres. Logo após a contação dessa narrativa, ela me orientou que:

> […] a ideia é passar para as crianças, desde pequenininhas, que homem não bate em mulher… que homem não maltrata mulher. O problema da gente é que a gente deixa passar… deixa passar. Quando já está um jovem que já aprendeu a agir como machista, queremos voltar na educação e não tem mais jeito. Há uma defesa de que a criança não trabalha! Criança não trabalha na rua, vendendo o cafezinho meia-noite, mas isso não depende da criança e nem da família da criança. Depende de quem deve organizar melhor essa sociedade, para não criar esses lugares de párias da

42 Vide anexo Q desta tese.

> sociedade para as nossas crianças pretas (MACHADO, V., entrevista, 2021).

Isso me faz refletir que o machismo precisa ser trabalhado logo no início da vida, tendo em vista os altos índices de feminicídio (ÍNDICE DE FEMINICÍDIO AUMENTA EM 2020, E MULHERES NEGRAS SÃO AS PRINCIPAIS VÍTIMAS, 2020) e de doenças adquiridas por mulheres devido às inúmeras violências sofridas, afetando a saúde não só física, como mental e emocional. E esse machismo que se encontra impregnado nos espaços e imaginários sociais, está muito além das relações afetivo-sexuais que essas mulheres podem ter já na adolescência. Isso porque uma menina está sujeita a sofrer machismo desde o tratamento dos pais até as suas relações entre irmãos do sexo oposto; nas interações no espaço escolar e nos inúmeros outros espaços sociais. Não que isso – ensinar para o antissexismo – possa eliminar toda e qualquer forma de opressão que o público feminino ainda está sujeito, mas para que haja uma educação que informe o que fazer, trazendo um direcionamento, a quem pedir ajuda, onde isso pode ser denunciado, barrado, punido. É não esperar acontecer para prevenir depois. É, sobretudo, educar para o enfrentamento, caso a violência aconteça.

A respeito do processo da entrevistada contar histórias afro-brasileiras para outrem, ela me relatou que a sua prioridade está no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação ao público infantil, considerando que ela declarou ser a sua "[…] área de maior atenção: crianças […]" (MACHADO, V., entrevista, 2021). Dessa forma, ela acredita que essa prática contribui para estudar diversos componentes, em variados cursos, quando envolve um estudo não só com educadoras(es) como também com crianças.

Ainda a respeito de como narrar histórias, Vanda Machado orienta que não basta contar histórias: é preciso "[…] incluir o seu ouvinte na história, porque uma coisa é você contar história, outra coisa é você conversar […]" (MACHADO, V., entrevista, 2021). A respeito disso, reflito: parece-me que aí está a leveza do processo, porque a contação de histórias não cabe em uma grade curricular do ensino básico: ela atravessa uma diversidade de histórias e culturas afro-brasileiras, ela abraça a transdisciplinaridade, ela alcança o dialogar sobre os assuntos mais

recorrentes naquela localidade do público que a ouve; ela mexe com corporeidades, com a imaginação, com a espontaneidade das pessoas.

Vanda Machado defende uma aprendizagem significativa nesse processo de contar histórias para crianças e, segundo ela, pode acontecer desde um passeio pelo terreiro, pelo quintal da escola e até mesmo, simplesmente, no próprio processo da contação, desde que quem conta não se esqueça da possibilidade da inclusão. Ela me disse: “Então, a história que eu conto deve incluir. Como incluir? É quando eu pergunto: você é capaz de contar como é que uma planta nasce, cresce e morre e volta a nascer e reproduzir? Tudo pode começar com um desenho ou com a teatralização do evento” (MACHADO, V., entrevista, 2021). Luz (2013) aponta que o *akpalô* tem o seu papel pedagógico e que as contações levadas por eles(as) apresentam um lado artístico e expressivo, tendo abertura para as dramatizações.

Para muito além de se preocupar com a moral da história, de verificar se quem ouve alcançou a lição, o mais importante é acompanhar se o ouvinte entendeu o sentido da narrativa. Segundo Vanda Machado, o melhor caminho para identificar isso é conversando, observando se a criança compreendeu a história. Além disso, a coautora relatou a sua experiência com o teatro griot, no qual tem possibilitado aos participantes a serem contadores de histórias, sem necessariamente terem formação em teatro, considerando que, para ela: “[…] não precisa ser ator, não precisa ser atriz. É só uma pessoa que goste de conversar, de contar histórias […]” (MACHADO, V., entrevista, 2021).

E foi assim que encerrei a entrevista com Vanda Machado: atenta às suas orientações quando a perguntei qual a opinião dela acerca da contação de histórias dessa natureza em espaços escolares, diante da ocorrência de casos de intolerância religiosa. Ela me respondeu da seguinte forma:

> É uma excelente pergunta! O que acontece é o seguinte: na escola do terreiro, nós tivemos um momento que havia mais crianças evangélicas do que do terreiro. O fato é que o Irê Ayó não traz consigo um currículo proselitista. Na primeira entrevista que eu tive com Mãe Stela, ela me perguntou o que é que eu queria fazer. Eu expliquei a metodologia e ela me disse que: "aqui eu não quero fanáticos". Então, para mim, isso foi mais do que o necessário. Então, se o trabalho não é proselitista, pode começar. Nós trabalhamos enfaticamente um currículo transdisciplinar para uma aprendizagem significativa. Trabalhamos possibilidades de compreender a natureza, a fauna, a flora, as águas, as pessoas e suas necessidades…enfim, tudo de uma maneira que não tenha ressonância com a religião das crianças e que seja um tratamento muito geral. É contar

> história mesmo…é ensinar contando história (MACHADO, V., entrevista, 2021).

Iniciei a pesquisa já com esse acreditar – e reafirmo isso em várias linhas – de que é possível falar de contos afro-brasileiros, falar da natureza e dos *itans*, sem precisar falar necessariamente de religião. Isso é também um armamento para combate ao racismo: por meio de uma educação que o enfrenta, sem deixar de ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Esse discurso da entrevistada confirma ainda mais esse meu entendimento.

Analiso que o discurso da coautora demarca a sua postura pedagógica, politizada, direcionada ao movimento antirracista que está posicionado tanto nas suas reflexões como nos relatos sobre as suas práticas. Ela orienta:

> […] as crianças não sabem o que é política pública e os pais não sabem o que é política pública; os jovens não sabem o que é política pública. Repare… não é justamente, por isso, que a gente tem um presidente que diz que a gente não precisa da vacina, que a gente…é uma gripezinha…que desconhece a quantidade de vidas perdidas neste país. É tudo falta deste conhecimento. Há um cognitivo a ser aprendido na escola, tanto por professores e professoras que precisam ser gente aprendente (MACHADO, V., entrevista, 2021).

Penso que a formação de Vanda Machado enquanto Mulher de Axé, historiadora, contadora de histórias, educadora, a possibilita o ressignificar de como compartilhar as histórias nas quais ela acredita que pode transmitir com a oralidade e também como escritora. Além disso, isso a arma para retraçar novos caminhos em relação aos enredos distorcidos das histórias nas quais ela ouvia na infância. O discurso apresentado, por ela, perpassa por novos aspectos das linguagens, por embasamentos ideológicos nas quais opta, como também pelo campo das subjetividades, tendo em vista que essas narrativas afetam o imaginário, as expectativas, a autoestima e os medos de quem ouve e de quem conta.

Nesse mesmo caminhar, o discurso da entrevistada demarca a sua busca constante para auxiliar o público aprendente a ter um olhar mais crítico diante da realidade, no sentido de conhecer seus direitos e deveres frente a política atual. Percebo a defesa da mesma em relação a uma educação mais politizada, freireana. Isso é muito vivo nas suas contações, revelando, assim, de forma prática que quem conta um conto não pode ser neutro diante daquilo que está sendo contado. Além do

mais, ela se coloca como aprendente, quando me diz que “[…] todos somos aprendentes, o tempo todo” (MACHADO, V., entrevista, 2021) e, assim, eu aprendo com ela que a sabedoria é fonte inesgotável.

7.1.9 A tradição não pode morrer, mas temos que nos adaptar ao novo tempo

Jorge de Jesus Oliveira, homem de 42 anos, foi o meu próximo entrevistado. Ele é Tateto[43] Mutalambo, do Unzó de Mutalambo – nação angola –, localizado em Narandiba – Salvador (BA). A entrevista foi realizada no dia 27 de setembro de 2021, por meio do Whatsapp, via chat e gravação de áudio. Conforme sinalizado em subtópicos anteriores. O meu encontro com ele foi fundamental, considerando o processo de desistência ocorrido por parte de um participante que já havia sido entrevistado no ano anterior, mas que se recusou assinar o Termo de Consentimento. Para a minha sorte, o Tateto Jubile não só aceitou o meu convite como também me recomendou entrevistar duas Ekedes do seu terreiro, conforme apresento logo após a descrição e a análise dessa entrevista com ele. Seguindo a proposta da conversação, solicitei ao entrevistado para que ele mesmo se apresentasse:

> Eu me chamo Jorge de Jesus Oliveira, sou um Tateto kya N'kisse Jubile, filho de Mutalambô que é Oxóssi Tateto kya N'kisse, um angola, um babalorixá. Eu sou angoleiro, fui iniciado em 1991, por problemas de saúde, por desmaiar na escola, na sala de aula. Minha família ficava preocupada, me levou para o hospital, achando que era alguma coisa médica, coisa de saúde. Não era: era espiritual. No Hospital das Clínicas, Oxóssi se manifestou em mim e disse que queria ser iniciado e assim foi (OLIVEIRA, entrevista, 2021).

Percebo a importância de se contar as histórias pessoais no momento em que se apresenta para outrem. Digo isso, porque durante o momento das apresentações, o Tateto me relatou uma passagem da sua história no axé. Ele me disse:

> Aos 14 anos, minha mãe comprou um pequeno terreno, onde deu início para o caboclo boiadeiro trabalhar. E fui trabalhando, não cobrava consulta, só era vela e quem pudesse, um bloco e uma promessa. E, assim, comecei minha vida religiosa, aos 14 anos fui construindo o terreiro que hoje dá de um lado ao outro da rua. Fui construindo, não é? Fiz curso técnico de enfermagem, mas não atuei, porque eu tive que optar pelo terreiro ou o hospital, mas não deixei também de fazer, não é? A parte de ajudar as

43 Como se chama um Pai de Santo na nação angola.

> pessoas. Faço trabalhos sociais, vou, busco cestas básicas para ajudar a comunidade, busco cursos para as pessoas dentro do terreiro […] (OLIVEIRA, entrevista, 2021).

No meu processo de escuta, notei o grau de autoconhecimento do coautor, demonstrando orgulho por si mesmo, pela sua trajetória e do sentimento de pertencimento no espaço vivenciado por ele junto à sua comunidade e que, segundo ele mesmo me narrou é "[…] uma história de muita fé mesmo, resistência, não é? Que já passamos por muitos preconceitos, hoje os cristãos que tinham implicância comigo no início, são meus amigos […]" (OLIVEIRA, entrevista, 2021), o que para mim revela um exemplo de como se pode enfrentar a intolerância religiosa, o preconceito.

Quando perguntei ao Tateto Jorge Oliveira qual a opinião dele sobre a importância da palavra, ele me orientou para o seu olhar acerca da relação entre ela, a tradição e a educação. Ele defende que a educação auxilia para a manutenção da tradição e, com isso, ele acredita na importância do saber, do estudo, do acesso à educação, para demarcar que esse caminho possibilita aos sujeitos – que valorizam a tradição oral – a ponte para o poder e, nesse sentido, ele alerta que para o:

> […] povo de axé, já acabou esse tempo, não é? Que muitas não sabiam ler e escrever. É necessário saber para poder ter como se defender, ter como defender essa tradição, defender o povo de santo". Naquele momento, ele se recordou da sua Mãe de Santo que, segundo ele, incentivava seus filhos para estudarem e, assim, terem o […] anel no dedo (OLIVEIRA, entrevista, 2021).

Reflito que a educação a que ele se refere é a da educação formal, como ponte para aprimorar ainda mais a formação da educação em um espaço não formal que no caso são os espaços de terreiros. Não é sobre afirmar qual é a melhor ou a institucionalizada e, sim, promover a conscientização de que para ascender socialmente, os sujeitos precisam transitar por todos os espaços de poder. Visualizo esse movimento como também uma forma de enfrentamento ao racismo existente na sociedade atual que é quando se aceita os ensinamentos ancestrais para a vivência na comunidade atual, sem perder de vistas as inúmeras possibilidades de avanços futuros, já que os estudos na escola (seja ela básica, técnica ou superior) envolvem um investimento a longo prazo.

Na oportunidade, o Tateto Jorge Oliveira sinalizou que a busca pela educação perpassa também pela disciplina e possíveis adaptações, para lembrar que "[…] **a tradição não pode morrer, mas temos que nos adaptar ao novo tempo** […]" (OLIVEIRA, entrevista, 2021, grifo nosso). Visualizo esse ensinamento como uma lição trazida pelo Odé Oxóssi, que ensina a importância do foco e da observação diante do enfrentamento ao ambiente no qual os sujeitos transitam.

Em relação ao novo tempo citado pelo coautor, reflito sobre a importância do uso da tecnologia digital como alternativa de resiliência, além da oralidade e do corpo que são tecnologias também. A cada dia, observo o uso das tecnologias digitais para o compartilhamento de saberes do axé por parte de alguns/algumas candomblecistas. Isso também, a meu ver, se configura como uma prática de enfrentamento ao racismo religioso. Se antes as pessoas do axé precisavam se esconder para sobreviverem – lembrando também dos ancestrais escravizados que recorriam ao sincretismo religioso para maquiarem o processo vigiado pelos colonizadores –, hoje, elas usam suas contas, vestem roupas brancas, autoafirmam-se como parte dessa religião iniciática e declaram as suas crenças nas redes sociais.

O entrevistado revelou que conhece muitos contos de tradição oral afro-brasileira e que aprendeu algumas narrativas desde criança, com a sua bisavó, com a sua Mãe de Santo e com a sua mãe carnal. Nesse processo de relato, ele sinalizou que muitos desses contos não são escritos e que com a chegada de algumas pesquisas escritas, tem contribuído para o registro da oralidade, o que para mim reforça a importância da preservação da memória por meio do registro escrito. Durante essa narrativa, ele me apontou alguns ensinamentos que ele aprendeu durante algumas das contações que ele já ouviu, me dizendo que Oxum é aquela mãe que cuida, que gosta, que amamenta, que cozinha porque Oxum "[…] é a mãe do encanto, a mãe da panela. (…) as melhores comidas saem das mãos das filhas de Oxum" (OLIVEIRA, entrevista, 2021).

A respeito dos encontros e reencontros com diálogos sobre as Yalodês nesta/desta pesquisa, afirmo que não estava no meu planejamento falar tanto sobre elas. Contudo, as águas banharam esta pesquisa do início ao fim e eu não pude controlar o incontrolável, até porque elas precisam da fluidez para serem o que são. Noto a presença matriarcal das Yalodês nos orixás femininos Oxum e Nanã, nas

ancestrais que já partiram e nas Mulheres Negras da Contemporaneidade, durante os discursos de grande parte das(os) participantes desta pesquisa. E também nos homens participantes, como foi o caso do Tateto Jorge Oliveira. Todos esses fatores me levaram a repensar sobre o título da tese que, por sua vez, não demarcava a forte presença das Yalodês antes do processo de imersão com as entrevistas e o estudo coletivo.

Oxóssi também foi lembrado por ele nesse rememoramento, quando ele me disse que aprendeu com a sua avó que um bom caçador não é aquele que caça uma presa "[…] só pra tirar dente e deixar lá. Oxóssi é contra. Oxóssi é um caçador da sobrevivência […]" (OLIVEIRA, entrevista, 2021). Isso me fez lembrar da importância do *ubuntu* para o processo de preservação da natureza e dos sujeitos que nela habitam. Dos compromissos da humanidade para com as suas comunidades. Do respeito à natureza e do trabalho coletivo (NOGUERA, 2012), trazendo uma perspectiva holística que concebe um olhar onto-triádico porque considera a ancestralidade, os vivos do agora e os descendentes do futuro (RAMOSE, 1999).

Dentre o rememoramento do Tateto Jorge Oliveira sobre narrativas que enfatizam o poder feminino[44], ele me apontou aspectos existentes em algumas narrativas que trazem Matamba/Oyá/Iansã e como ele percebe esses ensinamentos nas filhas dessa inquice[45]. Ele me disse:

> As filhas Iansã, a aldeia de Oiá. As mulheres de Iansã, na África, as Matambas, não é? De Angola. As Bamburucemas sempre cuidaram dos filhos. Sempre guerrearam, lutando a favor da sua aldeia, do seu povo. As mulheres cuidam dos filhos, não deixam nada em falta, não deixando de guerrear. Nos seus objetivos, hoje, as Mulheres Negras trazem isso com elas, querendo buscar a independência delas. As mulheres, hoje, têm um lugar muito importante e querem estar se desenvolvendo a cada dia (OLIVEIRA, entrevista, 2021).

Pondero sobre as orientações trazidas por Werneck (2019) a respeito da representatividade de Iansã para o protagonismo feminino negro, quando ela

44 Ele não chegou a narrar um conto integralmente, mas me trouxe elementos importantes.

45 Como se chama orixá na nação angola.

demarca aspectos como a sua capacidade de insubordinação e as suas habilidades para guerrear.

O coautor me disse que costuma narrar histórias de tradição oral para outras pessoas e acontece no cotidiano do terreiro, quando ele se reúne com os seus filhos de santo para ensinar as doutrinas, as disciplinas no lugar. Os filhos se sentam na esteira para ouvir e aprender e então, assim ele começa: na conversa. Ele sinaliza que tudo acontece na oralidade, mas, hoje, com a tecnologia da internet, surgiram outras formas para ajudar nesse processo de levar o conhecimento do axé para outras pessoas.

Percebo que apesar dessa aproximação da internet, ele faz uma triagem do que compartilha com os seus, quando me disse: "[…] na rede social que sempre estou narrando, explicando aos meus filhos, como agora mesmo, eu vi esse vídeo eu já mandei para o grupo do Unzó" (OLIVEIRA, entrevista, 2021) e me mostrou um vídeo de gravação dele em uma das missas que ele promove todo ano[46] na Igreja Rosário dos Pretos, em homenagem ao tempo de iniciação dele como Tata Jubile. Vale ressaltar que no ano de 2022 ele completará 30 anos de iniciado.

Em se tratando da iniciativa das escolas em permitir a contação de histórias afro-brasileiras, mesmo diante da intolerância religiosa ainda existente nesses espaços, o entrevistado defendeu que esse movimento precisa acontecer. Na oportunidade, ele exemplificou que precisa ser inserido nas matérias escolares, como história, até por conta da região baiana possuir esse berço ancestral. Naquele momento, ele alertou:

> Lógico que o Brasil todo tem a cultura afro-brasileira, mas na Bahia tem mais a sua essência afro. É aonde está a culinária, aonde tem mais negros, aonde tem o orixá que faz morada do sagrado, no Candomblé. Temos que fazer sim, tem que fazer parte (…) para a juventude de hoje… os jovens que estão chegando, para saberem se defender, saberem a história verdadeira (OLIVEIRA, entrevista, 2021).

Eis um armamento antirracista: afrontar a história única (ADICHIE, 2019) e defender outras versões da história para os descendentes de africanos no Brasil. Além disso, Tateto Jorge Oliveira deixou uma resposta para o racismo religioso. Ele anunciou: "[…] não é porque é santo branco é de Deus e santo negro é do diabo.

46 Ele me explicou que fez uma pausa de 02(dois) anos por conta da pandemia.

Vamos acabar com isso, vamos parar com isso. Todos somos filhos do criador, independente de crença independente de religião […]" (OLIVEIRA, entrevista, 2021). Ele relatou também o seu olhar sobre situações nas quais pessoas do axé sofrem nos espaços escolares, como por exemplo, quando elas estão em processo de iniciação e precisam ficar um período, afastadas dos espaços sociais e precisam utilizar roupas de cor branca.

A esse respeito, ele rememorou uma microcena vivenciada na sua infância, dizendo "[…] eu tentei até ir depois de branco, de chapéu. Os amiguinhos, o povo falava: 'olha o macumbeiro!'. Macumba é um instrumento africano, sabe? Ebó é tudo o que a boca come. Chega de tanta ignorância por falta de conhecimento […]" (OLIVEIRA, entrevista, 2021), o que para mim revela uma denúncia de como o preconceito – enquanto conceito precipitado de algo ou alguém – é altamente prejudicial para a saúde física, mental e emocional das vítimas. Fico a imaginar os possíveis desconfortos emocionais que uma criança pode sofrer ao ouvir frases preconceituosas como essa que foi compartilhada pelo coautor. A partir das reflexões trazidas por Velho (1980) acerca do desconhecido e do familiar, reflito sobre o preconceito para destacar que existem várias formas de enfrentamento ao desconhecido, sem necessariamente ter que ofender, agredir, violentar e tentar invisibilizar as pessoas envolvidas.

Analiso no discurso do entrevistado um posicionamento que revela o seu lado politizado em relação às suas vivências no axé. Ao mesmo tempo que o Tateto Jubíle demarca a importância de se respeitar todas as pessoas, independente da religião delas, ele exemplifica de forma prática, no seu discurso, como ele tem abordado os sujeitos em relação à crença vivenciada por ele. A sua vivência para com a sabedoria ancestral e as suas descobertas diante da ancestralidade já na infância foram pontos enfatizados, por ele, para revelar importância dos seus experienciamentos para a compreensão que ele tem hoje sobre o sagrado e a tradição oral.

Além disso, a ideologia seguida, por ele, foi perceptível, inclusive, quando ele defende a importância da educação para o fortalecimento da história e cultura afro-brasileira e da tradição oral como defesa, armamento diante do racismo e das desigualdades sociais. O campo das subjetividades, embora não tenha se

apresentado de forma explícita, foi observado por mim quando ele enfatiza – a partir de relatos que trazem exemplos de microcenas de intolerância religiosa – como ele foi abordado por alguns colegas na escola, quando criança, durante a sua imersão inicial no axé. Ele narra o que ouviu, mas não sinaliza como se sentiu. O silêncio desse segundo aspecto não é determinante de que houve desconforto emocional por parte dele, mas só o fato dele ter se lembrado desse detalhamento é, a meu ver, um ponto a ser analisado enquanto elemento subjetivo na análise desse discurso (ORLANDI, 1999).

7.1.10 Separação de grupos não vai fazer a gente alavancar

A próxima entrevistada é Alcinéia Costa, Mulher Negra, 40 anos, Makota do Unzó de Mutalambô – nação angola, localizado em Narandiba – Salvador (BA). A entrevista foi realizada no dia 25 de setembro de 2021, no WhatsApp, por meio do chat e da gravação de áudio. Pedi para que ela se apresentasse:

> […] meu nome é Alcinéia dos Santos Costa, eu tenho 40 anos. Sou graduada em ciências contábeis, com pós-graduação em gestão, em rotinas trabalhistas e previdenciárias. Sou iniciada no culto axé e conhecida em meu Oruncò como Kaiangoocim. Sou uma Makota há dez anos de confirmação e aí nessa estrada, o antes e o após do axé sempre se entrelaçam, não é? São vividos de formas concomitantes (…). Sou casada há 12 anos, não tenho filhos por opção minha. Nunca tive a intenção de ter. Trabalho há mais de 20 anos na área administrativa e como analista de departamento pessoal (COSTA, A., entrevista, 2021).

Assim como grande parte das(os) sujeitas(os) entrevistadas(os), Alcinéia Costa me sinalizou que considera importante a relação da palavra com a educação e a tradição oral afro-brasileira. A esse respeito, ela enfatizou que isso pode contribuir para "[…] a perpetuação dessa doutrina, dessa cultura de inclusive ter escolas ativas dentro dos próprios terreiros. Para que consiga manter a história verídica do que é a tradição do candomblé afro-brasileiro dentro dos terreiros […]" (COSTA, A., entrevista, 2021). Além do mais, a coautora sinalizou que o processo de modernização ocorrido na sociedade tem afetado essa cultura, refletindo em uma perda de identidade.

Parece-me que o desafio maior do antirracismo não se limita na identificação das histórias que têm sido distorcidas sobre a população negra, mas, sobretudo, o

processo de recontar/contornar essas histórias, tendo em vista uma sociedade que ainda prioriza um discurso colonial e que tenta, de várias formas, invisibilizar, demonizar, distorcer e eliminar narrativas que valorizam a história e a cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, algumas/alguns, mulheres e homens de axé têm narrado essas "histórias verídicas" (COSTA, A., entrevista, 2021). A entrevistada é uma dessas representatividades que buscam a manutenção dessa tradição viva no Brasil, confrontando a história única (ADICHIE, 2019).

Alcinéia Costa relatou que conhece alguns contos de tradição oral afro-brasileira, sendo alguns conhecidos a partir de livros e outros a partir da oralidade, demarcando que "[…] eles precisam ganhar força e pauta para que nós possamos trazer o que foi a nossa raiz, até os dias atuais […]" (COSTA, A., entrevista, 2021). A respeito da opinião da coautora, percebo que esse direcionamento dialoga com um dos meus interesses pelo estudo coletivo que foi realizado com as(os) professoras(es).

Além disso, Alcinéia Costa trouxe como exemplo o que ela aprendeu sobre os Otàs, as pedras; e os Ibàs enquanto representatividade das(os) inquices. De acordo com ela, se trata de onde a energia está sendo cultuada e sentida. Compreendo que essa energia seja o axé, enquanto "[…] força vital […]" (NOGUERA, 2017, p. 66), movimento esse que faz uma energia circular e que, inclusive, me possibilitou o contato com diversas(os) candomblecistas.

A entrevistada socializou comigo um conto no qual ela aprendeu com o seu Pai de Santo. Ela apresentou uma narrativa sobre Iansã, envolvendo a sua relação com o encaminhamento dos espíritos das pessoas que já morreram. Contudo, essa missão que foi concedida por Oxalá seria dada ao orixá Xangô. O motivo da mudança, ela me trouxe a partir de uma breve passagem desse conto. Ela me disse:

> […] *Mas, meu pai estava me recordando bem. Assim, na época das nossas ancestrais, Xangô, por ter perdido a sua filha… ele tipo que criou a Ceita de Babá para justamente ver os ancestrais, não é? Ver os eguns, os Yabas e para matar um pouco da saudade da filha. E aí, com isso, ele iria ser coroado a Ceita de egum da Babá, só que no momento que ele iria ser coroado Iansã foi botou a cabeça. E aí, no momento em que Oxalá iria coroar Xangô, acabou coroando Iansã. E como um orixá que só tem uma palavra, não foi mais continuado. Por isso, que a Iansã é a única mulher que pode entrar no reino dos homens… que luta como homem… que se veste como homem e pode pegar também no Ixam para controlar também os eguns, os nossos ancestrais. E eu sou muito orgulhosa disso, porque eu sou*

> *filha dessa rainha e ela me representa muito viu* (COSTA, A., entrevista, 2021).

Alcinéia Costa socializou comigo que o desafio de estudar, trabalhar, sem deixar de vivenciar o terreiro gerou uma "[…] *guerra…era um conflito emocional muito grande que sempre, eu sempre tive* […]" (COSTA, A., entrevista, 2021). Durante a fase da faculdade, ela vivenciou um processo de intolerância religiosa logo após os seus seis meses de iniciada na religião.

> […] *eu tive um colega, por exemplo, lá na faculdade. Ele me olhava de uma forma muito assim, desprezível. E aí, um dia, ele me perguntou porque eu ainda estava no período de resguardo e tudo. E ele perguntava porque eu tinha feito isso, e como eles intitulam – ele era protestante cristão –, 'como entregar a alma ao diabo?'. E foi um momento que eu ainda estava me aceitando. Hoje não, hoje eu estou cem por cento aceita acerca do que eu quero, acerca dos meus passos, da minha paixão, do meu propósito, dos meus anseios* (COSTA, A., entrevista, 2021).

Ainda refletindo sobre os efeitos do racismo (CARONE, 2014) no campo emocional das(os) sujeitas(os), noto nesse relato da coautora a condição de vulnerabilidade na qual Mulheres Negras têm sofrido, considerando encruzilhadas de uma interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; AKOTIRENE, 2018) que determina o grau de perseguição que sofrem por parte de opressões como o racismo. A esse respeito, considero incalculável o grau de desconforto emocional que a entrevistada pode ter sentido, tanto no momento da situação, como nesse processo de recontar o ocorrido na entrevista.

Contudo, pondero também que o falar sobre isso com outrem que compartilha desse entendimento da existência de uma intolerância religiosa, pode ser um armamento para a vítima, no sentido de poder (re)analisar o ocorrido e contornar esse caminho dificultoso e doloroso que é sofrer racismo em um país, no qual uma parcela da população nega a existência dele todo dia. Dessa forma, a opção de "[…] branquear ou desaparecer […]" (FANON, 2008, p. 95) é negada pela coautora, quando ela assume a sua crença, independente da não aceitação – seguida por uma prática violenta que é a discriminação racial – por parte de outrem.

E, assim, ela demarca a sua caminhada dificultosa que afetou o seu processo de aceitação pessoal. Contudo, hoje ela revela um pisar firme nas suas escolhas, contornando os seus medos e, por isso, ela defende a realização de trabalhos

pedagógicos com essa temática nos dias atuais, inclusive com as crianças “[…] *que serão nossos kotas daqui há alguns anos* […]” (COSTA, A., entrevista, 2021). Noto que o processo de contar histórias de tradição oral afro-brasileira perpassa também pela lógica do espelho – o abebé de Oxum e também o de Iemanjá nos quais valorizam o autoconhecimento e a autoestima –, além da autoestima por parte de quem conta.

E a entrevistada contou muito dela, da sua trajetória, dos seus desafios e de como tudo isso influenciou nas decisões dela hoje. Digo isso, porque durante a conversação, ela me relatou também – de forma espontânea – como foi a sua caminhada após a confirmação dela no axé, trazendo algumas frases afirmativas, como:

1 - “foi um marco na minha vida”;
2 - “um divisor de águas na minha vida”;
3 - “para a gente viver o axé, a gente precisa morrer para o mundo”;
4 - “como costumamos dizer, morrer para o mundo, para nascer para o inquice, para o axé, precisa ser de coração”;
5 - “no momento em que eu disse sim para tudo isso, para viver essa vida, eu disse sim com muito amor" (COSTA, A., entrevista, 2021).

Observo uma transição nessa caminhada da coautora que, inicialmente, narra essa vivência enquanto estranhamento em relação ao desconhecido e também familiar (VELHO, 1980), embora eu compreenda que esses dois movimentos podem ter ocorrido simultaneamente na vida dela, já que revela ter enxergado esses trilhos enquanto um chamado da família ancestral.

Entretanto, mesmo com o processo complexo de não aceitação pessoal que ela vivenciou inicialmente, noto a satisfação expressada por ela durante a conversação na entrevista e nas conversas informais. Satisfação em anunciar: o credo que ela escolheu seguir; as representatividades que ela busca nessa caminhada e a quem ela recorre enquanto fonte de maternidade extensiva (SILVA, M., 2010). Digo isso, porque ela declarou apaixonadamente a sua admiração por Oyá, a sua mãe ancestral no axé.

Não posso demarcar um ponto de chegada nesses passos dela – porque ela continua caminhando –, mas eu entendo que exista um ponto mais adiante na caminhada dela, logo após o início de conflitos internos e também externos dela. São eles: o encontro com o autoconhecimento e o experimentar da autoestima que, por sua vez, revela um gostar de si, independente do não gostar do outro, afinal de contas quem precisa optar pelo caminho a ser seguido é cada um(a). Compreendo a dificuldade que é abraçar a autoestima em um contexto no qual a maioria da população aponta aquelas(es) que optam por representatividades outras, diferentes daquelas escolhidas pelos moldes coloniais racistas.

Alcinéia Costa defende também a existência de um espaço no terreiro – "ou, não sei, em algum lugar" (COSTA, A., entrevista, 2021) – com o intuito da realização de uma educação para orientar as pessoas no processo de compreensão delas em relação ao que é dito, cantado e rezado nesse espaço. Os educadores, para ela, deveriam ser os mais velhos, por serem os conhecedores da interpretação do que é comunicado. Nisso eu visualizo o tamanho da força da sabedoria dos mais velhos, herança de uma prática africana de iniciar o processo educativo das crianças antes das mesmas irem para escola, por meio das contações de histórias, conforme sinalizado por Machado (2005). Seja ele(a) um(a) *akpalô* (LUZ, 2013) ou um(a) *kipov*i (NICOLIN, 2015), o importante é que esses ensinamentos sejam compartilhados com o mundo.

Alcinéia Costa relatou que costuma narrar histórias de tradição oral para outras pessoas, principalmente quando ela percebe o interesse delas em relação ao assunto. Segundo ela, isso normalmente acontece nas rodas de conversa:

> […] já cheguei até, às vezes, a marcar com uns colegas que sabem que eu pertenço a religião e aí, é a admiração…o querer ouvir um pouco. Então, às vezes, a gente marca rodinhas de conversas, como um lazer e para mim é um lazer, uma distração. É uma paixão. Eu gosto sim (COSTA, A., entrevista, 2021).

Analiso que uma das formas de se quebrar o preconceito poderia ser ofertar os ouvidos para aprender com quem vivencia o que, para alguns, é desconhecido. Esse recorte do discurso da entrevistada é, para mim, um exemplo disso porque em vez de julgar e condenar um terreno desconhecido, o interesse de pessoas nas quais não fazem parte desse universo – mas que, por algum motivo, buscam

conhecer histórias que transitam por lá, saber mais sobre – a levaram para essa consulta junto a uma Mulher Negra que vivencia o espaço de terreiro, ou melhor dizendo: ela vivencia a compreensão dos contos afro-brasileiros no tempo lugar terreiro, espaço também educativo.

Nesse sentido, esse processo de contar histórias de tradição oral afro-brasileira nas escolas também é defendido pela coautora, mesmo ciente dos quadros de intolerância religiosa que algumas pessoas do axé têm sofrido. Ela diz:

> Eu acho que é uma forma, de fato, de educar e acabar com essas barreiras entre as religiões. E que de fato seja uma forma das pessoas se abraçarem como seres humanos, como apoiadores e não através de grupos: se você é do candomblé aqui, se você é católica ali, se você é protestante, evangélico, aqui. (…). Eu acho que **separação de grupos não vai fazer a gente alavancar**. E, sim, a compreensão que cada um defende, mas que vai chegar ao mesmo propósito (COSTA, A., entrevista, 2021, grifo nosso).

Parece-me que o olhar em torno dos contos afro-brasileiros, para a entrevistada, vai muito além do falar sobre a religião. Ela fala de um lugar no qual ela vivencia os contos para além dos processos educativos direcionados ao mundo; ela dialoga do lugar religioso, dos ensinamentos da religião. Contudo, ela também reflete sobre a importância de se educar a partir do contar histórias no espaço escolar. Narrativas essas que revelam a história e a cultura de povos que fazem parte dos enredos, das suas vivências no terreiro e também da sua *arkhé* (LUZ, 1992).

A esse respeito, sigo os ensinamentos da entrevistada para dizer que sim: é possível contar histórias afro-brasileiras sem, necessariamente, você ter uma religião; segregar os grupos no processo da contação dessas histórias seria, a meu ver, reforçar ainda mais esse preconceito. É possível educar a partir do compartilhamento de outras versões das histórias do povo negro para que todo estudante – e professoras(es) – tenha a oportunidade de quebrar um preconceito, seja esse preconceito dele ou de outrem com quem ele convive. Isso não quer dizer que um simples ouvir resolveria todo o problema do racismo que envolve esse sistema educacional institucionalizado – eu adoraria que isso fosse o suficiente[47] –,

47 Passei uma boa parte dos meus estudos e pesquisas, na universidade, ouvindo de alguns acadêmicos que eu estudo sobre o racismo com uma sede desenfreada, acreditando que isso resolveria o problema do racismo (alguns até me questionaram se o racismo existe mesmo). Faz parte da minha análise de pesquisadora continuar respondendo isso a eles, mas dessa vez faço por

mas, na minha análise, isso fortaleceria o maior objetivo que é o de permitir esse conhecimento circulando, oferecendo aos sujeitos da educação maiores chances para aprender sobre as africanias que também fazem parte do Brasil.

Do ponto de vista da análise do discurso, visualizo três aspectos demarcados na conversação com Makota Alcinéia Costa. O primeiro deles é o quesito ideológico que revela o caminho optado por ela durante esse percurso de enfrentamento ao racismo religioso; de como é importante ressignificar o desfecho de narrativas como as dela, a partir de uma educação que abrace as crianças de axé que transitam por esse caminho de frequentar espaços formais como a escola que, muitas vezes, despreparadamente, se isenta desse processo. A ideologia traçada por ela, hoje, é a do enfrentamento ao racismo no âmbito escolar, incluindo um olhar sugestivo ao acompanhamento pedagógico para as crianças do axé, além de compreender que para falar de contos afro-brasileiros, não é necessário segregar os ouvintes a partir das suas crenças religiosas, porque pauta não precisa ser essa. O ponto de partida, para ela, é o conhecimento acerca do campo histórico.

O campo das subjetividades inundou os discursos dela em alguns momentos, quando apurei a minha escuta esse esforço da mesma de demarcar os desconfortos emocionais vivenciados, por ela, por conta da intolerância religiosa. Além disso, o percurso dela foi marcado por uma transição da não aceitação para o autoconhecimento e valorização da autoestima, ressignificando a sua compreensão a partir da identificação com a sua crença, considerando a sua familiaridade ancestral. Hoje, ela não só busca uma autoafirmação, como aprecia o compartilhamento de contos com outrem, independente da religiosidade de quem ouve. E, nesse percurso, a linguagem se faz presente, porque para apontar o universo da tradição oral dessa natureza, há uma aproximação com um discurso

---

escrito para ficar registrado: se o racismo não existisse no Brasil, talvez, o meu objeto de pesquisa fosse outro agora. Então, como ele existe, ninguém pode anular o meu direito de pesquisar sobre o que me inquieta, o que me afeta e o que atinge milhões de africano-brasileiros, tendo eles consciência racial ou não. Além do mais, a universidade não precisa 'homologar' o tamanho da dor que corrói o caminhar dos sujeitos: o movimento é outro! O movimento é o contrário, porque são os sujeitos afetados que precisam apontar o que eles precisam da universidade e não o inverso. Combato o racismo com a minha escrita e olhar antirracista e a universidade precisa se adaptar a isso. Enquanto acadêmica, nesse subtópico trago narrativas da trajetória dessa Mulher Negra, ilustrando como ela tem enfrentado o racismo dentro do contexto e das vivências dela. Desse modo, esta pesquisa não é só sobre mim. É, sobretudo, nós, Mulheres Negras.

ideológico que é próprio, uma oralidade, uma tonalidade da voz, um recorrer às memórias proporcionadas pelas linguagens apresentadas no discurso da coautora.

7.1.11 Você educa através dos contos

Lucia Cristina de Jesus foi a última candomblecista entrevistada por mim para essa pesquisa. Mulher Negra, 53 anos, Makota do Unzó de Mutalambô – nação angola – localizado em Narandiba – Salvador (BA). A entrevista foi realizada no dia 30 de setembro de 2021, no WhatsApp, por meio do chat e da gravação de áudio. Ela se apresentou dessa forma:

> Sou Makota de Iemanjá do terreiro Unzó de Mutalambo há 14 anos Makota e Ocomuri (JESUS, entrevista, 2021).

A opinião da coautora a respeito da importância da palavra na relação entre educação e tradição oral afro-brasileira nos terreiros de Candomblé foi a seguinte: ela considera esse caminho importante e enriquecedor, no que tange a pesquisa sobre fontes históricas, o que pode destacar assuntos relevantes, ao mesmo tempo em que pode "[…] tirar aquele pensamento negativo que muitas pessoas têm em relação a nossa religião. Elas pregam muito amor e muitos acham que não, entendeu? […]" (JESUS, entrevista, 2021). O que seria esse pensamento negativo citado pela entrevistada? Racismo.

A palavra tem a sua importância e uma delas é o compartilhamento de histórias com diversos públicos, inclusive as crianças. A esse respeito, Makota Lucia Cristina de Jesus sinaliza que as historinhas de contos africanos ajudam no aprendizado do público infantil acerca dessas narrativas. Segundo a entrevistada, a tradição oral e a escrita auxiliam na educação dos sujeitos, por possibilitarem aos mesmos o "[…] olhar para o passado, para quem queira. Têm como fontes de ensinamento e cultura […]" (JESUS, entrevista, 2021) e na oportunidade, ela informou que realizou um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a relação entre a educação e os contos africanos. Lembro-me, constantemente, do ensinamento trazido no *adinkra* sankofa, no qual traz a ideia de voltar e pegar. Conhecendo o passado, a história, o sujeito podem avançar a partir da sabedoria de quem já vivenciou/experienciou/investigou determinado acontecimento. E é

importante seguir, porque a aprendizagem acontece o tempo todo: no passado, no presente e no futuro.

Esse movimento de valorização da palavra dessa natureza repercute, segundo ela, em um estudo relacionado à tradição dos *griots* que, por sua vez, revelam a representatividade, as heranças e culturas populares, considerando a busca do mesmo pela tradição, pelo fundamento, tanto no terreiro de Candomblé como na educação escolar. Nos espaços de terreiro, ela percebe a atuação desse *griot* como o responsável pelos ensinamentos relacionados às danças, ao movimento dos corpos, ao significado desse movimento. Ela diz: "[…] *ele está te ensinando o que significa aquele movimento, o que significa aquele jeito das ferramentas, está entendendo? Então, vai ser aquele ato de missão de vivência*".

A esse respeito, vale ressaltar os escritos de grandes estudiosas(os) como Vanda Machado (2005), Narcimária Luz (1992, 2013), Mestre Didi (2004), Júlio Braga (1980), Ruy Póvoas (2004; 2015), dentre outros(as) que trazem orientações e reflexões acerca da importância desses contos para a educação. Percebo a força dessa tradição nos espaços escolares quando tenho acesso aos contos de tradição oral que trazem vocábulos diretamente relacionados às vivências no axé.

Makota Lucia Cristina de Jesus me informou que conhece contos de tradição oral afro-brasileira, nos quais alguns ela aprendeu por meio de pesquisas em livros. Em relação às narrativas associadas ao poder feminino, ela compartilhou comigo um breve resumo de um conto sobre Iansã, na versão de Mãe Beata de Yemonjá. Ela disse:

> […] Ela tem um conto que fala sobre Orum e Aiê, você já ouviu falar? Que é o princípio e o fim e conta a história de Iansã e o poder feminino. Deixa eu te dizer. Iansã teria percorrido todos os reinos e em cada reino que ela foi, ela aprendeu uma função que faz parte do masculino. Como ela aprendeu na cidade, no reino de Ogum, ela aprendeu a manusear a espada; no reino de Oxaguian, o Oshogbo; no reino de Logunedé, ela aprendeu a pescar; no de Oxóssi, ela aprendeu a pescar; no de Exu, o fogo; no de Obaluaê, ela aprendeu a magia. E aí, ela recebe uma chave de Igbalé, onde é o lugar para onde vão as pessoas quando o corpo morre. E já com Egum que é o espírito, em outras tradições que são aqueles espíritos quando vão para o Olorum, certo? Enfim, o que eu quero tocar é que Iansã se apropriou dos poderes e que todos eles eram do masculino. Já em relação às divindades femininas como Iemanjá, Oxum, Nanã, Ewá, Obá, Oiá e Elegbará. Repare quando ela [Iansã] está dançando. Olha as danças dela, ela se espalha toda, porque aonde ela vai, vai ter vários gestos dela, ela está mostrando cada poder que ela tem, está entendendo? (JESUS, entrevista, 2021).

Reflito que tanto o feminino como o masculino são essenciais para o equilíbrio da humanidade. Vale lembrar dos acordos realizados por elas(es) na criação do mundo segundo os iorubás (NOGUERA, 2017). Além do mais, há uma busca das Mulheres Negras – enquanto sujeitos identitários e políticos (WERNECK, 2010) – pelos espaços de poder, ou melhor dizendo: por mais espaços de poder, na tentativa de recuperar um lugar que já existia com as Yalodês. Contudo, parece-me que o machismo também tem sido mais uma barreira – dentre tantas encruzilhadas enfrentadas por esse público – aqui no Brasil.

Makota Lucia Cristina de Jesus é professora da rede pública municipal de Salvador e me contou que costuma narrar histórias afro-brasileiras para outras pessoas e isso acontece no cotidiano, de forma leve. Como exemplo, ela socializou comigo que no horário do intervalo na escola onde trabalha, um aluno a perguntou se ela conhecia uma história sobre Xangô. Curiosa, ela o perguntou o porquê do interesse dele por esse orixá e ele, então, a respondeu: “pró, eu acho ele assim… um homem tão imponente. Tão assim, sabe?”. “E você sabia que Xangô é um rei?”, perguntou ela, me sinalizando que a resposta do estudante foi afirmativa. Nessa conversação, ela contou um itan de Xangô para o estudante e compartilhou essa narrativa comigo, na qual está localizada no anexo R desta tese.

A coautora enfatizou que a contação de histórias afro-brasileiras nas escolas é fundamental, inclusive para combater a intolerância religiosa nesses espaços. Segundo ela, a intolerância religiosa, infelizmente, nunca deixou de existir em lugar nenhum e tem sido revelada por meio da violência física e simbólica. O objetivo dessa forma de violência é, segundo Makota Lucia:

> […] a negação e a superação de uma religião que está em detrimento de outra religião, ou seja, é um caso de preconceito que é associado a algum tipo de violência que se pretende negar a existência de uma religião específica. Então, é quando se impede de você trabalhar uma história […] (JESUS, entrevista, 2021).

Nesse sentido, vale enfatizar que de acordo com o Ministério Público da Bahia (2019), em 2019, foi identificado um aumento da intolerância religiosa na Bahia. Em 2021 a intolerância continuou, a exemplo do ocorrido em uma escola municipal de Salvador, quando uma estudante de 13 anos, candomblecista, estando em processo de regime religioso, foi discriminada por vestir roupa religiosa, a ponto de ter sido

impedida de adentrar no referido espaço. A Ialorixá da adolescente denunciou a escola (IALORIXÁ DENUNCIA ESCOLA EM SALVADOR POR IMPEDIR QUE ADOLESCENTE DE 13 ANOS ENTRASSE NO LOCAL COM ROUPA RELIGIOSA, 2021).

A entrevistada demarca que, como consequência dessas tensões provocadas pela intolerância religiosa, existe o impedimento do ensino da origem das religiões de matriz afro-brasileira. Contudo, noto que o posicionamento de Makota Lucia Cristina de Jesus é o de enfrentamento pedagógico diante do racismo, ou seja, combatendo o racismo por meio da educação trazida nos contos, considerando que Makota Lucia Cristina de Jesus orienta: "[...] em hipótese nenhuma, não se pode deixar de trabalhar os contos africanos porque é muito bonito e se aprende muito. **Você educa através dos contos**. Você mostra para a criança" (JESUS, entrevista, 2021, grifo nosso). Dessa forma, aprendo com ela que, apesar da existência do racismo, não se pode recuar diante dele. Nesse sentido, reflito sobre a importância de dar continuidade ao que foi iniciado pelo Movimento Negro em relação a luta pelo antirracismo, de modo a permitir a inclusão do povo negro em todos os âmbitos sociais (ADÃO, 2007) e, dessa forma, a educação escolar não pode ser esquecida, porque é preciso descolonizar os saberes ditos como institucionais.

Um outro ponto sinalizado por Makota Lucia Cristina de Jesus em relação à intolerância religiosa é a associação que algumas pessoas fazem com os orixás, na tentativa de limitá-los apenas à religião. De acordo com a coautora, a religião é apenas um dos aspectos culturais de um povo, no qual abarca outros aspectos como a culinária, as vestimentas, a interpretação do mundo, da vida, das relações sociais. Nessa perspectiva, reflito que a opressão visando barrar a contação das histórias afro-brasileiras impede o ensino desses pontos.

Além do mais, Makota Lucia Cristina de Jesus alerta que, para ela, "[…] Toda religião é uma só. Tudo se resume em uma coisa só. A intolerância religiosa vem de um movimento hegemônico (…). Significa a busca de torna-se a única visão de um mundo só de um mundo possível" (JESUS, entrevista, 2021). Nessa perspectiva, analiso que contar histórias de tradição oral nas escolas é combater a história única (ADICHIE, 2019), a intolerância religiosa, a colonização e diversas opressões ocasionadas pelo racismo para impedir que isso aconteça.

A entrevista foi finalizada por meio de um relato de Makota Lucia Cristina de Jesus sobre as surpresas boas que acontecem quando o axé circula. Ela me relatou que organizou um piquenique com seus alunos em sala de aula. Durante a organização, elas(es) combinaram de cada uma/um levar um lanche. Teve pipoca, bolo, pirulito, refrigerante, muita alegria e a presença forte dos erês, a ponto de ela precisar recebê-los, conduzi-los e (re)encaminhá-los. Algumas pessoas, pelo desconhecimento, associaram o ocorrido como "maluquice", mas a Makota e professora Lucia, com toda a sua sabedoria e calma, orientou-as, dizendo: "[…] oh mãe, não está, não, viu? Eles não estão malucos. Foi só umas brincadeirinhas que eles fizeram aqui, viu? […]" (JESUS, entrevista, 2021).

Penso que não foi o contar de histórias e o lanchar com crianças que gerou o ocorrido. A professora também é uma Makota, ela carrega uma ancestralidade e esse potencial de acolher a chegada desse sagrado, independente do espaço. Contudo, enquanto educadora nesses dois espaços, ela soube conduzir a situação, a meu ver. E ela fez sem perder a colheita dessa energia tão positiva que é a dos erês. E como já diz na música de Cidade Negra: "[…] pra entender o erê, tem que tá moleque! […]" (O ERÊ, 1996, p. 1).

Analiso que o discurso da entrevistada traz como embasamento a importância de se buscar uma base histórica: ela aponta que esse caminho possibilita aos sujeitos o conhecimento acerca do passado – possibilitando o enfraquecimento do preconceito – e, ao mesmo tempo, a aproximação com a ancestralidade, especialmente quando ela ressalta o papel dos *griots* e dos próprios elementos que ela traz ao contar histórias de tradição oral afro-brasileira. Assim, ela revela uma ideologia direcionada ao reconhecimento da existência do racismo e do papel da educação, incluindo o conhecimento como chave para o enfrentamento diante dele.

A Senhora Lucia, Makota de Iemanjá, demarca o seu posicionamento politizado, pedagógico e consciente, quando discute sobre o lugar da religião na sua vida. Sendo também professora, ela compreende que a sua ancestralidade a acompanha por onde ela transita e que a intolerância religiosa está em todos os espaços, não somente na escola. Com isso, mesmo com os imprevistos que, muitas vezes, podem fugir do seu controle, ela oferece um discurso no qual ensina que o

enfrentamento ao racismo é pedagógico: como as ondas do mar que vêm e vão, o importante é não deixar de avançar a cada dia.

7.2 COM A PALAVRA, AS(OS) PROFESSORAS(ES)

Dayrell (2001, p. 140), ao dialogar sobre o trânsito cotidiano dos jovens na escola, sinaliza que: "[…] o que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da experiência vivida". E foi, dessa forma, que eu optei por observar cautelosamente os recortes das trajetórias de vida e escolares das(os) professoras(es) negras(os) dessa pesquisa, a partir das narrativas trazidas, por eles, nas entrevistas.

Interessei-me por incluir no meu processo de observação as memórias iniciais trazidas por esse público, a respeito dos seus (possíveis) enfrentamentos ao racismo e isso, consequentemente, me demandou uma análise da ocorrência do racismo sofrido por elas(es) muito antes das suas caminhadas enquanto professoras(es), porque antes disso, essas(es) sujeitas(os) foram estudantes na educação básica e bem antes disso, elas(es) já transitaram por outros espaços sociais e educativos. Não acredito que o racismo – sofrido por esse público-alvo – se revele e nem tampouco se retroalimente unicamente na/pela cultura escolar. A partir desse meu caminhar, pude enxergar melhor as referências utilizadas por elas(es) durante as suas escolhas individuais de como enfrentar o próprio racismo, tanto dentro como fora dos muros da escola. As entrevistas, a seguir, me confirmaram isso, bem como pude alcançar mais detalhes a respeito disso no estudo coletivo, a ser exibido em subseções mais futuras.

7.2.1 Zeferina

A primeira professora entrevistada foi Zeferina. Mulher Negra, 52 anos, candomblecista, ela trabalha em uma escola municipal de Salvador. O seu nome

verdadeiro, a sua idade e demais especificações não serão revelados para preservar a sua identidade, assim como foi feito com as(os) demais educadoras(es). A entrevista foi realizada no dia 05 de fevereiro de 2021, na plataforma Zoom, por meio do recurso audiovisual. O codinome foi escolhido por ela durante o estudo coletivo, conforme relato mais adiante.

O posicionamento politizado de Zeferina enquanto professora negra antirracista foi sinalizado – no meu campo de visão, na minha análise e no alcance dos meus ouvidos – quando a perguntei se ela acredita na existência do racismo na sociedade e em espaços como o escolar. Ela logo me respondeu um "[…] Sim, há. É nítido, né? Às vezes, de forma bem explícita e, às vezes, implícita […]" *(*ZEFERINA, entrevista,2021). Conforme já ponderado nesta tese, Carone (2014) já sinalizou a ocorrência de transformações no racismo brasileiro, embora ainda seja constante essa realidade de racismo velado, reforçado e negado por uma branquitude que tenta reduzir toda a importância do povo negro para a história do país.

A coautora apontou algumas situações vivenciadas, a exemplo do cotidiano experienciado na escola quando o assunto se refere à implementação da base legal n° 10.639/2003, denunciando que as pessoas normalmente não compreendem e nem reconhecem a história do povo negro no Brasil, inclusive a importância de abordar isso no conteúdo programático da escola como um todo, ao buscarem, na maioria das vezes, aproximar essa pauta da religião, ou melhor dizendo, da "macumba", palavra pronunciada por ela para reproduzir como a mensagem chega em seus ouvidos. Ela relata que:

> […] quando você fala de cultura africana… "Ah, mas é pra ensinar o quê?", elas não entendem. Então, muito antes da gente tentar atingir, tentar acolher o aluno, os pais do aluno, temos que acolher os professores, né? Os professores, eles precisam estudar. Os professores precisam se apropriar disso pra poder trabalhar, pra não achar que trabalhar cultura africana é 13 de maio e 20 de novembro. E não é, né? Então, é essa questão mais forte dentro da escola (ZEFERINA, entrevista,2021).

Outra situação trazida por Zeferina foi a perda da sua mãe, quando ela ainda era criança e tinha nove anos de idade. O sentimento de insegurança, tristeza, revolta pela perda precoce do maternal e desproteção afetaram ainda mais os seus desconfortos emocionais ocasionados pelo racismo sofrido por ela. Segundo ela, a sua mãe era uma Mulher Negra forte e resiliente que ainda tinha muito a ensiná-la

em relação ao enfrentamento desse racismo. Em uma família de muitos irmãos, sendo ela a mais velha, eles passaram a ser criados no seio familiar com o amparo dos tios, embora esse sentimento de proteção e o acompanhamento dos adultos em relação ao antirracismo não existisse, segundo as memórias compartilhadas por ela. Essa triste passagem foi um dos motivos que a levaram a aprender a se defender e isso ocorreu processualmente. Ela descreve:

> Eu enfrentei racismo? Enfrentei sim quando nova, mas enfrentava, é. Fulano disse que meu cabelo é duro ou porque alguém me disse que eu era macaca (…). Existia muito forte dentro de mim uma revolta de criança que não tinha mãe, que… entendeu? Então, era uma forma de eu me defender (ZEFERINA, entrevista,2021).

Analiso que a preparação de Zeferina para o antirracismo veio mais na vida adulta, quando ela se reconhece enquanto defensora de si, levando isso para a sua prática diária enquanto Mulher Negra que decide enfrentá-lo de acordo com as estratégias que ela traça como necessárias para o seu contexto, conforme duas passagens trazidas por ela:

> Essa consciência, Larissa, de ser negra, da minha posição enquanto pessoa negra, veio muito mais tarde, bem mais tarde, entendeu? Eu já tinha mais ou menos, por volta de 24 anos. Eu fui compreender e que eu fui… até as minhas reações mudaram, né? Porque já não era, é, com aquela agressividade toda. Eu passei a usar mais a inteligência ao debater, né? Ao me defender (ZEFERINA, entrevista,2021).

> Eu enfrentei racismo na universidade, mas também como eu estou dizendo a você, graças a Deus, já lapidada pelo meu pai ******[48] que eu costumo dizer quem foi quem me criou. Eu costumo me dizer que me criou com muito amor, certo? Me mostrando como é que eu tinha que agir […] (ZEFERINA, entrevista,2021).

Na primeira passagem de fala, verifico fortemente o que já ponderou Gomes (2017), quando ela aponta o processo de transição do corpo regulado para o emancipado. O discurso da entrevistada revela como foi o despertar dela para a ação, em um sentido mais conscientizado e politizado de que para enfrentar esse racismo é preciso se armar politicamente, na formação pedagógica, no preparo e também na busca de elementos que possam preservá-la nesse processo de enfrentamento. No trecho seguinte, verifico a importância do autoconhecimento, quando ela se vê enquanto sujeita política capaz de transcender e de transitar pelos

48 Ela cita o nome de um orixá masculino. Não revelarei qual é, para preservar os seus dados pessoais.

espaços sociais através do enfrentamento ao racismo pela educação e sua capacitação contínua. Além disso, o sentimento de acolhimento e de pertencimento dela em relação ao campo da ancestralidade é presente, quando ela sinaliza e reconhece os seus laços familiares do axé. Sendo Mulher Negra Candomblecista, ela revela como esse afeto ancestral lhe proporciona o sentimento de proteção, de aconselhamento, de família, de reconexão consigo mesma, fortalecendo-a nesse contexto de racismo e de perda precoce da figura materna.

Durante a entrevista, ela não citou a relação com o pai da família de sangue. Contudo, associo essa fala para a questão da maternidade, porque ela demarcou o quanto a presença da mãe foi essencial nesse cuidado em relação à proteção diante de opressões como o racismo. Além do mais, considerando que o *orí* dela é um orixá masculino – que foi quem a criou, segundo ela – vejo que esse espaço emocional foi preenchido, por ela, a partir do reconhecimento desse afeto ancestral ofertado por orixá. Analiso, assim, que a paternidade ancestral pode ter preenchido esse lugar materno também.

Zeferina relatou também como ela enfrenta o racismo no espaço escolar, do ponto de vista da sua relação com os(as) colegas de trabalho. Com um discurso politizado e pedagógico, ela destaca como ela lida na sua prática pedagógica, sinalizando que para abordar a temática das relações étnico-raciais, o caminho não é o ensino religioso, ou seja, é preciso separar as coisas de forma consciente e profissional. Ela diz: "[…] eu vou tentando mostrar aos meus colegas como é possível isso, sem precisar falar do Candomblé. Eu vou falar da cultura do meu povo, do nosso ou…você não precisa chegar na questão da religião, né? […]" (ZEFERINA, entrevista,2021), o que eu vejo como uma resposta educativa de como ela combate ao racismo religioso em espaços como esse.

A Consciência desse "não lugar" que tem sido imposto pela sociedade atual em relação à Mulher Negra – devido a todos os trajetos históricos que foram demarcados pela colonização e escravização –, somados às violências de gênero, também é perceptível na fala da entrevistada. Verifico isso quando ela justifica o motivo de ter me respondido de forma longa, explicativa. Ela argumenta:

> Eu não sei se eu respondi à pergunta, me alonguei e eu não sei se respondi (risos). Porque são tantas coisas pra falar, tantas coisas dentro da gente,

> né? Pra falar e, às vezes, eu sinto que, muitas das vezes, eu não consigo organizar o meu pensamento devido ao turbilhão de coisas que a gente precisa falar depois de tanto tempo, calados, né? Posto focinheira, queriam colocar focinheira na gente, né? Mordaças, e a gente tem muita coisa pra falar. E, às vezes, a gente se perde, pode se perder e é aí que a gente tem que tomar cuidado, pra gente não perder o nosso lugarzinho que já foi conquistado por outros lá atrás com muita luta, muito suor, né? (ZEFERINA, entrevista,2021).

Gonzalez (1984a) já pontuou o quanto isso afeta o nosso emocional, enquanto Mulheres Negras, perseguidas e encurraladas pela dominação patriarcal e racista que determina em qual lugar podemos falar, quando e como podemos falar, ou ainda, se para esse sistema "[…] estamos na lata de lixo da sociedade brasileira […], não sucumbiremos porque agora […] o lixo vai falar, e numa boa […] (GONZALEZ, 1984a, p. 225), ou seja, toda a estrutura programada socialmente para justificar que Mulheres Negras não podem e/ou conseguem falar por si mesmas e daí o controle de domesticação e infantilização desse corpo que, muitas vezes, é iniciado em casa e não é muito diferente do que se encontra na cultura escolar.

Analiso que apesar das dores desse processo violento, Zeferina opta por transcender, quando fala da importância de se ter cuidado[49] nas decisões, para "[…] não perder o nosso lugarzinho que já foi conquistado por outros lá atrás com muita luta, muito suor, né? […]", apontando com isso o quanto a ancestralidade representa para ela nessa luta atual. Parece-me que a consciência racial e o conhecimento que ela possui sobre a história e a cultura do seu povo reforça para ela, ainda mais, o poder da ancestralidade na sua vida de luta e resistência.

Como relato de uma microcena de discriminação racial ocorrida com ela em sala de aula, ela narrou como tudo aconteceu há anos, quando ela apareceu na sala usando fio contas[50]:

> […] ao entrar na sala foi uma tremenda confusão de "cruz-credo", alunos se benzendo.
> "Minha pró, o que é isso?".
> E eu, muito calmamente, como disse a você, né? (risos), já amadurecida, lapidada. Eu: "Vamos sentar e vamos conversar".
> Então, eu expus pra eles que eles precisavam ver como eu era como pessoa. Eu fui buscar a reflexão deles:

49 O cuidado no sentido de elaborar as estratégias de enfrentamento, em vez de se isentar.

50 Colar utilizado por pessoas adeptas às religiões de matriz afro-brasileira.

> “Vocês já viram aqui a pró, é… fazer alguma maldade com vocês ou com quem quer que seja, na escola? Vocês já viram a pró desrespeitar vocês? Como é minha postura?”.
> “Não, pró. A senhora é assim, é assado…”.
> “É isso que vocês têm que considerar, certo?”.
> Eu peguei um aluno e tomei como exemplo:
> “Você mesmo já me mostrou sua bíblia, né? Você traz sua bíblia dentro da mochila. Alguma vez a pró já desfez desse seu instrumento de fé?
> “Não, pró, não…”.
> “Pois é, não, não é? Por que você vai se desfazer de um colar que eu estou usando no pescoço?” (ZEFERINA, entrevista,2021).

E nesse sentido, Zeferina convidou os(as) estudantes para a reflexão em relação à intolerância religiosa sofrida. A estratégia pedagógica traçada por ela buscou caminhos ao diálogo sobre o respeito para com as pessoas e as suas crenças, além do olhar sobre a relação entre eles no dia a dia, para que, dessa forma, eles(as) fossem estimulados a:

> […] prestar atenção, não na fé delas, mas ao comportamento delas como cidadãs, como pessoas, como ser humano, né? Como o outro que ajuda ou não ajuda, né? Como o outro que colabora ou não colabora. É isso que eles têm que prestar atenção. Então, foi nesse momento que eu cortei logo, viu, Larissa, o mal pela raiz. (risos) […] (ZEFERINA, entrevista,2021).

Zeferina narrou também uma outra ocorrência de discriminação racial na escola, mas dessa vez como observadora. Ela mencionou que já observou entre os estudantes a discriminação quanto a cor da pele, envolvendo “[...] o não se reconhecer, o agredir um coleguinha que tem um cabelo mais crespo e chamar de cabelo duro, entre eles […]” (ZEFERINA, entrevista,2021). A esse respeito, a entrevistada alertou da ação dela de intervir, no sentido de incluir nas suas práticas pedagógicas “[…] A questão do respeito, a questão da autoestima, a questão da valorização, a questão dele entender que apesar da pele ser mais clara, ele também é negro, né?” (ZEFERINA, entrevista,2021). A esse respeito, Cavalleiro (2001) defende a relevância da participação dos(as) professores(as) em prol de uma educação antirracista.

Por outro lado, entre o corpo de educadores(as), ela informou que nunca presenciou esse tipo de violência, até porque grande parte deles(as) são negros(as) e dessa forma, “[…] já acostumados. Eu não queria dizer esse termo, mas é isso. A realidade é essa: já acostumados a ter aquela figura, né? Não importa se de cabelo

crespo, de cabelo mais alisado, com a pele mais escura, com a pele mais clara, mas negro" (ZEFERINA, entrevista,2021).

Zeferina me contou um episódio relacionado às suas memórias de quando ela sofreu racismo no período de educação básica e que após isso, ela chegou em casa chorando, indo se queixar com a mãe. De acordo com o relato dela, percebo que a sua mãe teve um papel fundamental diante do acolhimento ofertado na escuta e no posterior aconselhamento. Ela ainda informou que, agora já adulta, reflete sobre a priorização dada pela mãe, no sentido de ajudá-la a desconstruir a ideia de não alimentar "[…] o senso de inferioridade que o coleguinha – ou consciente ou inconsciente mesmo –, acredito que inconsciente, porque se tratava de uma criança, tava querendo impor a mim" (ZEFERINA, entrevista,2021). Segue um trecho desse episódio vivido por ela:

> Sim, eu me lembro vagamente. E é vagamente mesmo que… mainha ainda era viva e eu cheguei chorando porque um coleguinha tinha me chamado de preta. Preta, falou alguma coisa preta, eu não me lembro exatamente o que era, mas aquele preta me machucou porque eu cheguei em casa chorando. E eu me lembro porque eu era muito nova, Larissa. Como eu disse a você, eu perdi mainha aos nove anos. E eu tinha nove anos de idade e eu me lembro que mainha olhou pra mim, muito séria e me disse assim:
> — E você é o quê? Você é o quê?
> Eu me lembro disso, eu tenho a imagem dela olhando pra mim, aquela mulher alta, na minha frente, olhando pra mim, né? E eu mais baixa que ela. Eu uma criança. E ela:
> — E você é o quê? Sua mãe é o quê? Seu pai é o quê? Então, você é preta. Você não poderia ser de outra maneira: você é preta, entendeu? E bobo é o seu colega. Seu colega é bobo (ZEFERINA, entrevista,2021).

Esse aprendizado que Zeferina recebeu da sua mãe – de não permitir que ninguém a inferiorizasse – foi fundamental para que – após o falecimento da genitora e mais adiante, já cursando o ginásio – ela soubesse como contornar mais um obstáculo lançado pela discriminação racial na escola. O contexto abordou o ensaio para as famosas datas comemorativas que algumas escolas abordam e, muitas vezes, sem o devido cuidado com o recorte racial, sendo esse um contexto já denunciado por autoras como Gomes (2005;2017). Dessa vez, foi a festa junina:

> a professora me botou pra dançar com um menino branco, loirinho do cabelo todo encaracoladinho, dos olhos claros. Eu me lembro muito bem dele. E aí ela me botou pra fazer par com este menino. Esse menino ficava fazendo graça, tentando me inferiorizar, não querendo pegar na minha mão, fazendo gesto de que eu fedia, né? Isso foi no primeiro ou no segundo

> ensaio. Não comentei isso em casa, não fiz esse comentário em casa. Da minha cabecinha mesmo eu disse: “peraí, eu vou dar o seu. Eu vou dar o seu (ZEFERINA, entrevista,2021).

Diante do exposto, a estratégia de enfrentamento lançada por ela foi, a partir do terceiro ensaio, não querer mais pegar nas mãos do colega, sem precisar usar da palavra oral. Como consequência, ela rememora que os demais colegas começaram a rir dele, ao perceberem a mensagem que ela tentou passar e ela me apontou isso na entrevista, dizendo: “[…] as minhas ações eram: você não quer pegar na minha mão? Eu que não quero pegar em você. Eu que não quero pegar em você” (ZEFERINA, entrevista,2021). Aborrecido e, talvez, surpreso com a reação dela, o colega passou a pegar na sua mão, enquanto ela se mantinha repudiando a ação inicial dele. E ela finaliza a sua narrativa, destacando a sua resolução diante daquela situação: “[…] Nos apresentamos, foi com ele mesmo que eu dancei na apresentação da escola, da festa junina. Então, tinha assim, essas coisas, mas eu não levava desaforo pra casa (…). Tinha, existia, como ainda hoje existe, entendeu? […]” (ZEFERINA, entrevista,2021).

De acordo com a entrevistada, a escola não tem exercido um papel antirracista e ainda precisa avançar muito: na estrutura organizacional da escola pública; nos conteúdos programáticos; na formação do corpo professoral, até porque, segundo ela, o cotidiano tem revelado que “[…] A luta é de um ou outro professor. É de um ou outro grupo, né? O que seria possível para mudar isso? Teria que mudar toda a estrutura […]” (ZEFERINA, entrevista,2021). Zeferina lembra ainda que as políticas públicas brasileiras também são racistas, por eliminarem “[…] do jogo esse menino preto da periferia, da comunidade. Elas tiram do jogo a menina preta […]” (ZEFERINA, entrevista,2021). Desse modo, ela nota que as(os) educadoras(es) que fazem parte da Secretaria de Educação (SEC) também precisam acreditar e praticar o antirracismo. Gomes (2005) recomenda que as ações pedagógicas para tratar da pauta racial necessitam acontecer de maneira organizada e articulada, coletivamente, porque práticas isoladas não fortalecem a ideia de grupo.

Zeferina menciona também o papel essencial das(os) professoras(es) em sala de aula e reconhece o que ela observa na contemporaneidade, quando uma grande parte dos(as) profissionais da educação ainda reproduzem imagens de figuras

brancas quando abordam temas cotidianos, como se não existissem famílias negras. Pondero que isso impede ainda mais que as crianças construam referências de representatividades para dentro dos seus contextos socioculturais e, assim, como já disse a própria entrevistada: “[…] A criança não se vê ali. A criança não se sente parte daquilo, daquela construção, daquele conhecimento, porque ela não se vê. Tudo é muito branco […]” (ZEFERINA, entrevista,2021). Por outro lado, mesmo reconhecendo que há “[…] Um professor ou outro que tem uma visão, ele trabalha pra que o antirracismo seja posto em sua sala de aula […]” (ZEFERINA, entrevista,2021), ela deixa o seguinte alerta: “[…] não dá pra ficar trabalhando em guetos” (ZEFERINA, entrevista,2021), até porque a estrutura na qual o racismo está ligado tem raízes mais profundas do que podemos imaginar. A esse respeito, como já denunciou Silva (2004), os estereótipos lançados pela branquitude estão aí para provar, sendo impregnados em espaços educativos, tanto no cotidiano da cultura escolar como nos livros didáticos.

E não é só isso: os espaços acadêmicos não foram esquecidos pela entrevistada durante a sua fala. Ela pontua que no curso de licenciatura – no qual ela se formou – não há uma preparação antirracista e isso tem repercutido nas práticas professorais cotidianas. Um exemplo trazido por ela é a interpretação distorcida que alguns(as) profissionais têm tido em relação à implementação da lei nº 10.639/03 e que, segundo ela, deveria estar inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola, alcançando o conteúdo programático do cotidiano da cultura escolar. A esse respeito, Luz (2013) já denunciou que as histórias de vida de professores têm revelado os seus percursos escolares – e que podem culminar nos espaços universitários – ainda a partir de um ensino formativo recalcado que caminha oposto a ideia de a África ser “[…] o berço da humanidade, de onde se desdobra o protagonismo técnico-científico que influenciou várias civilizações” (LUZ, 2013, p. 24).

Como resultado da realidade existente, ela questiona: “[…] *falar do negro só é ele vestido, colocar as crianças com aquele pano de ração e falar da escravização, do navio negreiro? Ou o 20 de novembro: “ah, vamos fazer uma barraca com comidas típicas, é… de origem africana, capoeira”.* Contudo, ela não se isenta, ao demarcar o seu enfrentamento: “[…] tô tentando, há muito tempo já, entendeu? Mas, eu acredito que algum dia vá acontecer. O número de professores que estão tendo

uma consciência maior da execução da lei está aumentando na escola […]" (ZEFERINA, entrevista,2021). Silva (2004) pondera que essa representação de associar pessoas negras ao negro escravizado reflete "[…] uma tentativa de negar-lhe a cidadania após a abolição […] (SILVA, 2004, p. 58), fortalecendo esse projeto de permanência do lugar de inferior e subordinado no qual a estrutura colonial vem impondo aos afrodescendentes ao longo da história do país.

Em relação à capacitação docente para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, Zeferina acredita que isso é algo elementar para evitar, inclusive, a distorção no processo de implementação da lei nº 10.639/03. Ela sinalizou também que a formação precisa ser continuada, envolvendo a participação de todo o corpo de educadores(as): "[…] Não é "ele vai se ele quiser", entendeu? […]" (ZEFERINA, entrevista,2021). Nessa perspectiva, Ana Célia da Silva (2010) já alertou que a formação diária de educadores(as) e estudantes no âmbito escolar favorece a desconstrução da "[…] representação negativa do "outro" […] (SILVA, A. C., 2010, p. 16), iniciativa tão necessária para combater essa ideia de subordinação direcionada ao povo negro. Esse contexto está relacionado ao que foi sublinhado por Zeferina, quando ela se refere ao "[…] projeto político racista no Brasil, pra que a gente não entenda, pra que a gente não perceba, devido a sutileza da segregação" (ZEFERINA, entrevista,2021).

Já nessa entrevista[51], analiso que Zeferina expõe um discurso que revela não só o seu acreditar na existência do racismo, como também a compreensão dela a respeito de como esse racismo a afeta – além dos demais ao seu redor –, revelando também, nas suas falas, inúmeras formas de enfrentamentos realizados por ela. De acordo com a entrevistada, o racismo no Brasil tem ocorrido da seguinte forma:

> Então, às vezes, você não o percebe. Você tá ocupando espaços (…) você é tolerado, você não é aceito ali. E, por esse motivo, você acha que não há racismo: "ah, racismo, não. Racismo eu nunca enfrentei". Enfrentou sim, tá enfrentando, tá vivendo, mas não percebe, não consegue ver que existe, mas tá lá. Sempre existiu e ainda tá aí (ZEFERINA, entrevista,2021).

51 No estudo coletivo, exposto mais adiante, trago mais elementos que demarcam um recorte da trajetória de Zeferina diante do seu enfrentamento ao racismo em espaços educativos, como a escola.

Desse modo, o discurso posto por Zeferina reforça o seu posicionamento politizado, a sua escolha na realização de práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo, a busca pelo autoconhecimento e pelo aprimoramento acerca da história e cultura afro-brasileira, além de demarcar os impactos que esse racismo afeta no seu campo profissional, político, cultural, pessoal e também religioso. A linguagem trazida no discurso de Zeferina revela que o movimento antirracista dela foi iniciado desde a sua infância, sendo demarcado pelos seus conhecimentos históricos, políticos e também considerando o fator da subjetividade, ocasionada pelos seus desconfortos emocionais provocados pelo racismo.

7.2.2 Neguinha

Neguinha foi a segunda professora entrevistada. Mulher Negra, 46 anos, católica, educadora que trabalha em uma escola municipal de Salvador. A entrevista foi realizada no dia 11 de fevereiro de 2021, no Whatsapp, por meio do chat e da gravação de áudio. O motivo da escolha dela pelo codinome Neguinha foi relatado mais adiante, no estudo coletivo.

Neguinha proferiu que acredita na existência do racismo na sociedade em geral, destacando que na escola isso não é diferente. Para ela, por esse ser um espaço que agrega uma diversidade de pessoas, oriundas de lugares variados, é na relação interpessoal que tem percebido a ocorrência do racismo, “[…] na condição do trato, né? Da relação entre as pessoas, na forma de lidar com algumas questões, né? De cunho educativo, pedagógico […]” (NEGUINHA, entrevista, 2021).

Nessa perspectiva, analiso que a coautora tem observado o racismo – no seu cotidiano de professora – na forma da discriminação racial, pressupondo que ele se revele por meio do discriminar das diferenças entre os sujeitos de “lugares variados”, conforme ela sinaliza. A esse respeito, acredito que ela não se refira apenas ao lugar físico e sim a um lugar social, considerando todos os contextos que o envolvem e que contribuem direta e/ou indiretamente para a formação dos sujeitos envolvidos.

Neguinha revela que observa também a ocorrência do racismo entre os colegas de profissão, exemplificando que isso é notável nas relações de poder, ao apontar que “[…] Esse racismo, às vezes, vem impregnado. Uma forma de determinar atividades, tarefas […]” (NEGUINHA, entrevista, 2021). Em se tratando do lugar de fala (RIBEIRO, 2017) de uma Mulher Negra que vivencia a ocorrência do racismo em um espaço escolar e os seus entrecruzamentos, considero que a interseccionalidade (AKOTIRENE, 2018) me auxilia na compreensão de como esse poder se revela, partindo da ideologia de quem “pré-conceitua” quem pode exercer o poder e quem deve obedecê-lo.

Conforme já sinalizado nessa tese, Gonzalez (1984a) já alertou que o lugar ocupado por um corpo negro pode determinar o entrecruzamento das questões raciais e de gênero e é nesse caminho que eu reflito: de que lugar a entrevistada fala? A partir de que lugar ela se vê e, sobretudo, por parte de quem surge esse abuso de poder? A resposta pra tudo isso é a presença do racismo e o sexismo e desse modo, não posso deixar de analisar o racismo sofrido por Mulheres Negras, sem considerar a diversidade de entrecruzamentos trazidos pelos marcadores sociais, podendo variar a partir da vivência de cada uma delas, ou melhor, de nós.

Neguinha me disse que já presenciou microcenas de discriminação racial entre os estudantes, durante as suas aulas, sinalizando que, para ela, as crianças reproduzem o racismo “[…] sem muita intenção, como acontece na relação com os adultos […]” (NEGUINHA, entrevista, 2021). Reflito que a construção do racismo partiu de uma estrutura colonial, arquitetada historicamente por pessoas não negras e que permite aos racistas o ensino reprodutor dessas opressões aos seus herdeiros – e aos demais, por meio das mídias sociais, dos livros didáticos etc. –, como forma de manutenção dos seus privilégios, determinando o que deve ser oficialmente aceito pela sociedade. Desse modo, é possível observar crianças negras reproduzindo quadros de discriminação – mesmo que inconscientemente e sem entendê-lo –, gerando também uma autorrejeição resultante da ideologia do branqueamento (SILVA, A.C., 2010) que é retroalimentada pela cultura escolar ainda eurocentrada e racista, inclusive por permitir o uso inadequado de livros didáticos que reproduzem esse racismo.

O fato é que, para exemplificar esse contexto, a entrevistada me relatou duas situações presenciadas, por ela, em sala de aula:

> 1 - […] já aconteceu de eu estar dando aula, estar no quadro e passar alguma atividade que os alunos precisam copiar no quadro. E aí, de repente… se passar uma criança na frente ou parar perto de mim pra tirar uma dúvida, já aconteceu de (alguém) chamar: "sai daí, seu negro! sai daí, sua negra, da frente […] (NEGUINHA, entrevista, 2021).
>
> 2 - […] já aconteceu também de ter, é… rodas, atividades de grupo de pesquisa em sala e de um não querer que o outro faça parte do grupo e a gente percebe que é por conta de questões relacionadas ao racismo. E pode ser não só pela cor da pele tão somente, na expressão da cor, mas também da forma como a pessoa vive, né? Da condição social de alguns […] (NEGUINHA, entrevista, 2021).

A respeito do primeiro relato, pondero sobre os efeitos de uma violência verbal – oriunda de uma discriminação racial – lançada contra uma criança negra. Essa situação de vulnerabilidade desse público me preocupa muito, porque – a exemplo do cotidiano escolar –, por mais que haja a intervenção pedagógica de um adulto no momento ou depois, como ficam as emoções daquela criança? Os desconfortos emocionais, as inseguranças, o sentimento de ameaça e inúmeros outros aspectos que, muitas vezes, afetam a autoestima delas. Fico a me perguntar quantos desses possíveis sentimentos ficam armazenados nas vivências de meninas negras que se tornam Mulheres Negras. Todos esses questionamentos eu guardei e reservei para repensar durante e após o estudo coletivo, por meio do diálogo com professoras negras.

Já na segunda narrativa, mais uma vez, o marcador social surge acompanhado do racial, o que reforça o meu entendimento de que nas relações interpessoais escolares, a questão racial pesa primeiramente, sacrificando ainda mais as vítimas quando somada às diversidades socioculturais (DAYRELL, 2001) das partes envolvidas. Ainda assim, se tirássemos desse contexto a questão racial, o fato é que crianças não negras, mesmo ocupando condições socioculturais ditas como não privilegiadas, não recebem o mesmo tratamento opressor que as crianças negras têm, infelizmente, recebido.

Neguinha afirmou que não se recorda de ter sofrido racismo no seu período de aluna na educação básica, detalhando que, talvez, tenha até experienciado isso, mas nada a ponto de ter "[…] marcado, chamado a minha atenção ao ponto deu, de

ficar rememorando […]" (NEGUINHA, entrevista, 2021), salientou ela. Contudo, o marcador social reapareceu no seu discurso, como uma experiência vivida por ela naquela época, por conta da discriminação social. Ela diz:

> O que eu me lembro é que quando eu saí da cidade que eu morava e que era menor, **********, e vim morar em ********** e fui matriculada no colégio particular, um colégio em **********, eu percebia um certo distanciamento das pessoas comigo e com minha irmã […]. E também por conta do ensino, né? Na cidade pequena, não abarcar um grau de dificuldade maior do que na escola particular, mas eu não consigo relacionar com a questão de cunho racial, não. Éramos só consideradas como alunas, assim… fracas que vieram de cidadezinha pequena (NEGUINHA, entrevista, 2021).

Longe de poder julgar o lugar de fala (RIBEIRO, 2017) de outra Mulher Negra, o meu papel não é – e jamais seria – de comprovar se houve ou não racismo nesse contexto, no qual foi observado, vivenciado e praticado por outras pessoas. O meu interesse nessa etapa de imersão é mais de observar como uma professora negra enfrenta o racismo a partir das suas vivências pessoais e profissionais, desde a infância até o quadro atual na profissão. Contudo, considero fundamental demarcar que o racismo no Brasil continua sendo velado e negado por quem o pratica. E nesse sentido, talvez, tenha sim ocorrido o racismo entrecruzado com a questão social, sendo reproduzido estrategicamente de tal forma que as vítimas não perceberam, até por se tratarem de crianças.

A esse contexto, pondero: quantas crianças negras passam por isso cotidianamente? Quantos profissionais da educação reproduzem isso diariamente com os(as) estudantes? Os registros denunciados nas instâncias públicas, às vezes, divulgados em jornais e revistas, são reflexos de enfrentamentos dos adultos que tentam, de várias formas, combater o racismo e punir os praticantes dele. Logo, uma criança que não tenha um responsável para defendê-la acaba sendo violentada silenciosamente, seja na escola, seja nas ruas, seja em diversos outros espaços socioeducativos, até porque existe também a situação da criança se sentir constrangida a tal ponto de não querer compartilhar isso com o adulto, ou seja, às vezes, os seus familiares desconhecem que o fato tenha acontecido.

Para Neguinha, a escola tem sim a sua responsabilidade diante do antirracismo. Foram essas as suas recomendações para uma escola que pratique uma educação antirracista:

1- trabalhar a temática étnico-racial com as crianças desde pequenas, respeitando as suas especificidades quanto a escolha de uma linguagem acessível para elas, ou seja, "[…] respeitando a idade, né? A compreensão de cada uma delas […]" (NEGUINHA, entrevista, 2021);
2- incluir a família na participação desse trabalho de formação antirracista na escola, considerando que isso se trata de "[…] um trabalho de formação para a vida, não só para a escola, né? […]" (NEGUINHA, entrevista, 2021);
3- promover conversas, debates, discussões, apresentações, tendo a participação não só dos(as) estudantes e familiares, como também dos(as) educadores(as), "[…] porque a gente também não pode perder de vista que, por uma questão cultural, trata-se de um assunto que tá muito impregnado nas nossas ações, né? […]" (NEGUINHA, entrevista, 2021).

Noto, assim, um discurso bastante consciente e antirracista por parte da entrevistada, tendo em vista o que já foi apontado por Gomes (2005), quando ela denuncia a dura realidade de ainda haver professores que encaram as pautas raciais de forma equivocada, por encararem esse caminho como um papel das outras áreas do conhecimento – como sociologia, antropologia – e dos movimentos sociais, como se esse não fosse também um papel da educação.

Voltando para um discurso já apresentado por Neguinha no decorrer da entrevista, relacionado a sua compreensão em torno da escola como espaço que contempla uma diversidade sociocultural de pessoas, é notório esse aconselhamento dela de que essa formação antirracista, a ser organizada pela escola, precisa acontecer de forma integrada, envolvendo esses três públicos. Penso que, nesse caminhar, isso precisa ocorrer de modo contínuo porque essa desconstrução, em geral, acontece a passos lentos, por se tratar de um racismo que foi arquitetonicamente enraizado e estruturado por um sistema – inclusive o educacional – ainda racista, até porque, como já afirmou Ana Célia da Silva (2010), a desconstrução desses discursos negativos sobre pessoas negras, propagados na escola, precisam acontecer cotidianamente por meio de uma formação educativa.

A entrevistada menciona que a rede de ensino municipal, na qual ela faz parte, "[…] deixa muito a desejar […]" (NEGUINHA, entrevista, 2021) quando o assunto se trata da capacitação docente para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas. Mesmo reconhecendo a existência de bases legais que oferecem orientações e obrigatoriedades a serem seguidas pelos profissionais da educação escolar, Neguinha identifica que "[…] para ensinar é preciso estudar […]" (NEGUINHA, entrevista, 2021) e isso não seria diferente quando se trata das leis.

Nesse sentido, do mesmo modo que ela não percebe uma preocupação por parte da rede para capacitar continuamente esses(as) professores(as), ela não tem notado um grande quantitativo de educadores(as) que dominam essas demandas, no sentido de pesquisar sobre e enfrentá-las de alguma forma. Pelo contrário,

> muito do que é realizado, muitas vezes, é pontual, é um professor ou outro que entende, que conhece, que busca, que estuda sozinho, que está fazendo uma pesquisa e que traz essas discussões pra escola e, muitas vezes, propõe aos colegas um processo de formação (NEGUINHA, entrevista, 2021).

Parece-me que, apesar da existência das leis pautadas no recorte racial serem fruto da luta do movimento negro – no qual vem construindo bases educativas (GOMES, 2017) para o fortalecimento e a emancipação das lutas demarcadas pelo povo negro historicamente –, a aplicabilidade dessas leis ainda não alcançado a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras, vale ressaltar algumas reportagens compartilhadas nessa tese anteriormente. Talvez, pela ação da própria ideologia educacional predominante que ainda reforça a priorização do oposto da valorização étnico-racial que inclui a população negra enquanto parcela tão essencial como as demais que compõem o território brasileiro.

Além do mais, o não reconhecimento da categoria identidade por pessoas negras que estão no espaço escolar dificulta o processo, ou ainda, pessoas que não acreditam na existência do racismo, sem falar daqueles(as) que não só acreditam no racismo, como praticam-no: associando essas bases legais a um ensino religioso forçado em prol do culto às religiões de matriz africana. Vale lembrar os estudos de Cavalleiro (2001), nos quais já sinalizaram que o não reconhecimento dos efeitos

negativos do racismo na escola, mais especificamente por parte dos profissionais da educação, reforçam a existência dele.

Do mesmo modo, representantes das instâncias públicas não tem cumprido esse papel de fiscalizar, supervisionar e tomar as providências necessárias para os casos de inadimplência, sendo esse também um dever das políticas públicas. E quando essas representatividades públicas não tomam para si as demandas do social como importantes para todo o público, o racismo revelado pelo descaso com o ensino das relações étnico-raciais fica ainda maior.

Nessa perspectiva, analiso que o discurso da entrevistada revela o reconhecimento da existência do racismo na sociedade. Além do racismo, ela pontua a sinalização do marcador 'classe social' que, por sua vez, a perseguiu não só no seu período da educação básica, como também no âmbito profissional e nesse último aspecto, ela relatou ter observado a discriminação social entre estudantes, separando, no olhar dela, a ocorrência de racismo nesses casos específicos. Quando ela traz a questão da diversidade na escola, pondero sobre os inúmeros entrecruzamentos que podem ocorrer nas vidas de quem frequenta essa ambiência, considerando fatores: históricos, culturais, religiosos, sociais, raciais, de gênero, de sexualidade e até mesmo os subjetivos[52] etc. entre cada sujeito que compõe o cotidiano da escola.

O discurso apresentado por Neguinha reconhece também que o público infantil reproduz o racismo inconscientemente, sem ainda ter a capacidade de racionalizar suas atitudes, justamente por reproduzir algum ensinamento oriundo de uma outra referência, sendo aprendida na escola e/ou em qualquer outro espaço social, como o familiar, por exemplo. E, talvez, por isso, ela tenha recomendado que o trabalho pedagógico de formação antirracista precisa contemplar não só estudantes – desde a educação infantil – como também os(as) educadores e familiares dos(as) educandos(as).

52 Especialmente, quando ela relata sobre situações de discriminação racial presenciada por ela, envolvendo estudantes. Ela diz: "[…] Entre elas, muitas vezes, fazem, né? Expressam esse sentimento, né? Essa relação de racismo, sem perceber […]" (NEGUINHA, entrevista, 2021).

7.2.3 Antonieta

Antonieta, Mulher Negra, 53 anos, professora de uma escola municipal de Salvador, foi a terceira educadora entrevistada por mim. A entrevista foi realizada no dia 26 de fevereiro de 2021, no Whatsapp, por meio do chat e do gravador de áudio. Infelizmente, ela participou apenas dessa entrevista. Conforme sinalizado na seção anterior, uma das professoras não pôde fazer parte das demais atividades e, por esse motivo – já que o meu estímulo de convidar as(os) educadores a criarem um codinome ocorreu durante o estudo coletivo – eu mesma busquei um codinome para ela. Selecionei esse nome em homenagem a Antonieta de Barros, Mulher Negra nascida no Brasil, professora, responsável pela criação do Dia do Professor, 15 de outubro (TORRES, 2020), política, escritora, jornalista que lutou contra o racismo e o machismo, eleita a primeira deputada estadual negra do Brasil (ARRAES, 2020).

Quando a questionei se ela acredita na existência do racismo na sociedade, ela me respondeu que sim, exemplificando que percebe isso no contexto escolar quando alguns colegas, "[…] professores, profissionais 'ditos brancos' […]" (ANTONIETA, entrevista, 2021) não aceitam a atuação de pessoas negras nos cargos de gestão escolar, por estarem ocupando espaços de poder e de tomada de decisões. Segundo ela, é notório – por parte de quem pratica a discriminação – um tratamento de desqualificar o outro, com a associação de incompetência do trabalho desenvolvido pelo(a) colega de profissão, incluindo o uso de violência verbal. Ela ilustra essa observação:

> […] uma vez, uma colega ****** negra adentrou a escola e essa pessoa, essa professora dita branca, disse: "lá vem essa macaca"[53].
> Passei por algumas situações que me marcaram muito com relação ao racismo e essa foi uma que me chocou muito […] (ANTONIETA, entrevista, 2021).

Quando perguntei para ela qual foi a providência tomada pela escola, ela me detalhou que alguns funcionários presenciaram a cena, que logo chegou ao conhecimento da gestão e foi, dessa forma, que o corpo gestor:

> […] Ficou conhecendo mais essa professora, o porquê de certo comportamento dela em relação a mim, em relação a alguns alunos da escola que, às vezes, ela não queria que os meninos abraçassem ela, é...

[53] Sobre esse caso, Antonieta me explicou que não presenciou a cena, mas ficou sabendo do ocorrido a partir do relato de outros colegas da escola que, por sua vez, ouviram.

> que ela tinha um tratamento diferenciado […] (ANTONIETA, entrevista, 2021).

Nessa perspectiva, Antonieta traz um relato de denúncia que revela o racismo existente entre o corpo professoral sob a ótica das relações de poder, o que denota um entrecruzamento (GONZALEZ, 1983; CARDOSO, 2017; AKOTIRENE, 2018) desses demarcadores sociais, juntamente a categoria das relações de gênero (mulher não negra x mulher negra). Esse recorte aborda o descontentamento de quem traz uma ideologia de cunho racial que não aceita o transitar de pessoas negras na mesma função de pessoas não negras. Mais ainda, destaca a não aceitação desse lugar de uma pessoa negra poder ocupar um cargo superior em relação à posição trabalhista do racista que, por sua vez, não aceita estar nessa zona que requer obediência e respeito ao outro.

Além desse contexto, ela exemplificou também o seu olhar em torno da ocorrência de discriminação racial entre estudantes, envolvendo a relação entre crianças ‘dito’ brancas x crianças negras. Na oportunidade, ela explicou o porquê de usar o termo ‘dito branca’:

> eu digo sempre “dito branca” porque acredito que, nasceu no Brasil, descendente de brasileiro não é, de fato, né? … branco. É… explico sempre, né? Que os meus alunos, eu explico isso, tenho explicado sempre que nós somos a fusão dessas três, né? Dessas três raças, dessas três origens, né? A portuguesa, os indígenas e os africanos (ANTONIETA, entrevista, 2021).

Munanga (2003), ao debater sobre a diversidade etnográfica brasileira já sinalizou que, em se tratando do Brasil, não é apropriado demarcar uma “[…] única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil […]" (MUNANGA, 2003, p. 14).

E, nesse caminhar, já percebo em Antonieta um discurso ideológico consciente do episódio histórico ocorrido no país. Vale ressaltar que esse cenário foi palco de um processo de miscigenação no qual a sociedade brasileira foi formada a partir do período colonial, escravocrata, sendo realizado – inúmeras vezes – de maneira forçada, violenta e brutal. Acredito que, por termos sido formados nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem nas escolas deveria incluir, obrigatoriamente, a história e cultura de todos os povos inseridos no Brasil, com

equidade, justiça e respeito, inclusive sem institucionalizar metanarrativas que favoreçam o protagonismo dos grupos privilegiados por esse sistema, com o recorte para a subserviência dos demais. Reflito que há muitos capítulos dessas histórias que foram queimados e apagados, como forma de ressaltar a história única (ADICHIE, 2019).

A entrevistada me respondeu que não presenciou/sofreu nenhuma situação de discriminação racial nas suas aulas, frisando que se lembraria caso isso tivesse ocorrido. Contudo, em relação ao seu período estudantil na educação básica, ela pontuou algumas memórias, relembrando que já ouviu frases do tipo:

1 - “Eu notava que eu era tipo o patinho feio”;

2 - “[…] as garotas, as meninas, só queriam brincar com as outras meninas, né? As ditas brancas […]”;

3 - “Eu ficava separadinha… é… tive, assim, dificuldades pra fazer amizade” (ANTONIETA, entrevista, 2021).

Os instantes relembrados por Antonieta denunciam a ocorrência de discriminação racial, revelada por práticas de rejeição, exclusão e invisibilidade nas relações escolares vividas por ela – quando era uma menina negra –, sendo executadas pelos(as) seus(suas) colegas estudantes. Os efeitos do não acolhimento, da impossibilidade de socialização e de construir laços afetivos parecem fazer parte, ainda, do cotidiano de muitas meninas negras no Brasil, bastando olhar pelo menos os noticiários propagados na tv e algumas reportagens que eu socializei ao longo desta tese.

Escutei a entrevistada narrar pequenos capítulos da sua vida estudantil que acarretaram nela desconfortos emocionais e que, muito provavelmente, ensinaram-na coisas indesejáveis nas quais ela jamais esqueceu. Considero emergencial o debate sobre a solidão da menina negra, considerando que muito se fala sobre as dores enfrentadas por nós, Mulheres Negras. A esse respeito, pondero que, normalmente, essa mulher já adulta se propõe a rememorar situações como essa por motivos diversos. Entretanto, acredito na importância de a sociedade acolher também as meninas negras de hoje, como forma de estabelecer pontes nas relações interpessoais e intrapessoais, no sentido de (re)educar na diversidade em prol das relações étnico-raciais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam direcionamentos ao governo e ao sistema educacional, realçando a Educação das Relações Étnico-raciais como um dos caminhos para o alcance da necessidade de reeducar as relações entre negros e brancos (BRASIL, 2004).

Antonieta relatou também que, quando criança, ainda não associava essa ausência de acolhimento nas relações escolares como algo relacionado ao racismo. Foi na vida adulta que ela traçou essas análises mais certeiras. Na oportunidade, ela me disse que sofreu racismo na época da faculdade, exemplificando vários aspectos observados por ela nas relações entre colegas negras e não negras.

Identifiquei nos discursos de Antonieta alguns relatos de como o racismo a afetou no espaço universitário. Por exemplo, em algumas passagens ela afirmou que quando ia para eventos com as colegas, os homens só se aproximavam delas e ela ficava no canto, isolada. Aqui é notável o reconhecimento dela em relação a exclusão/invisibilidade social, o preterimento nas relações afetivas e a solidão vivenciada por uma Mulher Negra. A voz de Elza Soares (2015) ecoou sobre essa solidão adoecedora, quando ela cantou: “Na avenida deixei lá. A pele preta e a minha voz. Na avenida deixei lá. A minha fala, minha opinião. A minha casa, minha solidão” (MULHER DO Fim do Mundo, 2015).

Por outro lado, Antonieta informou que era vista como referência para as amigas, reconhecida como uma pessoa experiente. Ela disse: “eu era a certinha, a que estudava, a que apoiava elas nos estudos, a que ajudava elas nos estudos, a que na equipe era responsável, organizada […]” (ANTONIETA, entrevista, 2021). Nesse sentido, noto que apesar de todo esse reconhecimento, diante de tantas qualidades, Antonieta esteve longe dos olhares interessados de possíveis pretendentes para a construção de relacionamentos estruturados com companheiros(as) afetivo-sexuais.

Parafraseando Carneiro (2003, p. 123), o contexto vivido por Mulheres Negras: “[…] quando se trata de um relacionamento institucional, a discriminação étnica funciona como um impedimento, mais reforçado, à medida que essa mulher alça uma posição de destaque social […]”, e, desse modo, analiso que mesmo com todo o esforço redobrado realizado por ela para o alcance de posições sociais de

visibilidade, a exemplo das conquistas no campo educacional – conforme o discurso trazido por ela: “a que estudava”, “a mais inteligente” –, ainda assim, ela era preterida nas relações amorosas, sendo vítima dos possíveis entrecruzamentos dos demarcadores sociais de raça, gênero e poder.

Antonieta narra um trecho da sua história de vida que revela como ocorreu o processo de exclusão e invisibilidade vivenciado por ela no campo afetivo, na época da faculdade:

> […] eu acho que as pessoas ficavam também perto de mim, mas não por eu ser a bonita, a que os rapazes queriam chegar, que os rapazes queriam namorar, né? Então, assim, eu senti essa separação, né? Pela questão de não ter uma beleza padrão e pela cor da minha pele porque, assim, até minha amiga que tem uma pele mais negra do que a minha, mas tem uma beleza, né?… ela tinha mais oportunidade com os rapazes e com as pessoas, e tudo. Mesmo que a mais, entre aspas, “inteligente”, fosse eu […] (ANTONIETA, entrevista, 2021).

Analiso a denúncia do preterimento sofrido por ela, influenciado por práticas sociais que ainda embelezam a mulher escolhida de acordo com a beleza padrão, na qual é estabelecida a partir dos moldes mais próximos da cultura caucasiana. Reflito que Mulheres Negras, quando são notadas para as relações afetivo-sexuais, normalmente têm sido vítimas de diversas formas de violências, a exemplo das demarcadas pelo racismo e pelo machismo, tendo em vista a hipersexualização e a desumanização, heranças coloniais e patriarcais que tentam colocá-las no lugar da mulata “[…] produto de exportação” (GONZALEZ, 1984a, p. 239), considerando esse não lugar de bela que merece afeto e sim relações mais casuais e sexualizadas. Além disso, vale ressaltar o reconhecimento já pontuado pela entrevistada, referente a tonalidade da pele: quanto mais escura é a pele de uma pessoa negra, mais racismo ela sofre.

Quando perguntei a Antonieta o que ela considera “como ter mais beleza” do que a dela, ela me apontou o padrão da estética que é estabelecida conforme os moldes europeus, ou seja, nariz caucasiano, traços finos, “[…] beleza diferenciada […]” (ANTONIETA, entrevista, 2021). Isso me fez rememorar ensinamentos[54] que

54 Esse itan traz como lição que “[…] a feiúra e a boniteza estão nos olhos de quem vê” (PÓVOAS, 2015, p. 21).

aprendi no itan “A feiura e a boniteza”, de Ruy Póvoas (2015). Fico a me perguntar como seriam as relações sociais no Brasil caso não existisse o racismo de hoje, esse racismo que estabelece o que/quem é dotado de beleza; quem dita essas regras, já que o olhar envolve infinitas perspectivas trazidas pelas subjetividades. Em se tratando de diversidade, prefiro concordar na existência de belezas variadas, diversificadas, daí a importância de nós, Mulheres Negras, conhecermos as histórias das realezas africanas que vieram ao Brasil com a diáspora e que hoje precisam ser lembradas, como ponte para a representatividade negra e o reestabelecimento das nossas autoestimas, afetadas há séculos.

Antonieta defende que a escola tem, sim, um papel essencial em relação ao antirracismo. O primeiro ponto recomendado por ela, para que isso seja realizado no contexto escolar, foi o seguinte: “[…] falar a verdade né?… o que realmente aconteceu. Incentivar esse aluno a se valorizar. Incentivar esse aluno de que ele é tão importante, de que ele é tão capaz quanto qualquer pessoa dita branca […]” (ANTONIETA, entrevista, 2021). Analiso o alerta dela para a quebra das metanarrativas institucionalizadas pela cultura escolar e que distorcem capítulos da história do país, na qual envolveu a participação de pessoas negras. Além disso, ela incentiva o olhar cuidadoso para com as emoções das crianças negras, priorizando o fortalecimento e o estímulo da autoestima delas.

Rememorei os pensamentos de Adichie (2019, p. 13) – quando ela diz: “[…] vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância […]” – ao analisar esse discurso de Antonieta que revela um dos motivos de se defender uma educação antirracista: “[…] a partir do momento em que a escola e alguns professores se negam a contar a verdadeira história do negro […]” (ANTONIETA, entrevista, 2021). A esse respeito, a entrevistada recomendou também que as práticas professorais incluam um estudo mais aprofundado acerca da história real daqueles(as) que foram escravizados no Brasil, sendo arrancados de suas vidas antes de chegarem aqui. Ao contrário dos estereótipos (SILVA, 2004) trazidos nos materiais didáticos que disseminam o nascimento do povo negro a partir da história da “escravidão”, a entrevistada anunciou: “[…] muitos deles eram reis, rainhas, nas suas terras, no seu país. Tinham papéis importantes lá […]” (ANTONIETA, entrevista, 2021).

Em relação à capacitação docente para o ensino de História e Cultura afro-Brasileira nas escolas, a entrevistada expressa o seu olhar de descontentamento diante da não execução do que deveria ser posto, ao demarcar que o sistema educacional "[…] tem deixado a desejar […]" (ANTONIETA, entrevista, 2021), considerando que:

> 1 - Os livros que chegam na escola trazem um recorte da cultura baiana de modo ainda muito pincelado, deixando um vácuo na complementaridade que deveria trazer algo "[…] de efetivo mesmo, de palestras, de eventos, né? Promoções de eventos nas escolas […]" (ANTONIETA, entrevista, 2021);
>
> 2 - O ensino da História e Cultura Afro-brasileira precisa ser realizado pelos(as) professores(as), juntamente a gestão escolar, envolvendo a comunidade de aprendizagem como um todo, mas sem esquecer também do espaço da sala de aula. Contudo, ela alerta que isso precisa ser implementado de forma diária, contínua, ou seja, para além da aplicação de um projeto: "[…] Ah, é o dia da comemoração da consciência negra e fez naquele dia e acabou […]" (ANTONIETA, entrevista, 2021);
>
> 3 - É de fundamental importância ofertar a formação para professores(as), "[…] E na verdade não só os professores: toda a comunidade escolar […]" (ANTONIETA, entrevista, 2021).

No final da entrevista, Antonieta me pediu a palavra para falar um pouco mais sobre a opinião dela acerca da temática abordada. Considero importante registrar os posicionamentos trazidos por ela:

> 1 - "[…] Nós precisamos sair de uma posição de coitadinhos, né? De que não somos capazes, porque, assim, quando eu dei um estalo e quando criança fui discriminada, porque não podia entrar pelo elevador social, só entrava pelo elevador de serviço, eu dei um estalo e disse "eu vou estudar, eu vou estudar pra nunca mais passar por isso e eu poder entrar em todos os elevadores e em todos os lugares" (ANTONIETA, entrevista, 2021).
> Nessa passagem, noto a transição do corpo regulado[55] (que não necessariamente é aquele que se vê como coitado e incapaz, mas percebe a dificuldade de quebrar as barreiras da escravização) para o corpo emancipado (aquele que busca estratégias para contornar e combater o racismo, buscando parcerias. Eu digo parcerias porque a grande maioria das pessoas negras que alcançam oportunidades de estudo teve o apoio de alguém, seja financeiro, seja emocional etc.);
>
> 2 - "[…] Então, assim incentivada pelos meus pais, principalmente pela minha mãe, né? Enquanto analfabeta, mas que me incentivou muito na questão da educação, sempre me incentivando, né?" (ANTONIETA, entrevista, 2021).
> O discurso da entrevistada destaca a importância do apoio familiar recebida por ela. Referência do seu passado familiar para resistir e buscar caminhos alternativos para

55 Corpo negro regulado x corpo negro emancipado, conforme Gomes (2017).

transcender o racismo e as diversas desigualdades que ele acarreta nas pessoas que são afetadas por ele;

4- “[…] Então, assim, enquanto essa pessoa que estudou, eu disse: “eu vou estudar para entrar em todos os lugares” e aí, com todo esse incentivo eu fui lutando” (ANTONIETA, entrevista, 2021).
O discurso aborda o enfrentamento de Antonieta diante desse “não lugar” imposto pela sociedade racista. Busca de formação/capacitação educacional para transcender as barreiras impostas por uma sociedade racista;

5 - “[…] Hoje tenho orgulho da pessoa que me tornei, né?” (ANTONIETA, entrevista, 2021).
Antonieta apresenta um discurso que enfatiza o seu autoconhecimento, além do resgate da autoestima e do empoderamento a partir das dificuldades já vivenciadas no passado;

6 - “[…] então, eu passo sempre essa palavra de que vá, lute, conquiste, você é importante, não importa a sua condição” (ANTONIETA, entrevista, 2021).
Antonieta utiliza do seu testemunho para incentivar outras pessoas negras a conquistarem seus espaços, correrem atrás dos seus sonhos e metas;

7 - “[…] É…obrigada, né? Por me dar esse espaço e conte comigo sempre que precisar” (ANTONIETA, entrevista, 2021).
Nesse trecho eu noto o reconhecimento da entrevistada diante do raro privilégio de ter a sua opinião externada, considerando uma sociedade que, quando não tira esse direito, o distorce, o invisibiliza.

Analiso nessa entrevista que Antonieta pontua, no decorrer do seu discurso, uma ideologia pautada na busca pelos conhecimentos históricos e culturais, em prol da defesa e do fortalecimento de uma educação contrária daquela que prega o racismo na cultura escolar. Uma educação que proporcione o transitar de pessoas negras na sociedade, visando as mesmas oportunidades que têm sido alcançadas por uma minoria privilegiada politicamente, economicamente e por que não também dizer, “afetivamente”. Já que o campo da subjetividade foi bastante enfatizado por ela, ao relatar inúmeros casos de discriminação racial sofridos pela mesma e que afetaram o seu campo psicológico, a exemplo do sentimento de rejeição e de solidão.

Além do mais, percebo que os discursos (ORLANDI, 1999) apresentados por Antonieta partem de uma Mulher Negra que sentiu na pele os efeitos do racismo no seu período da educação básica e na faculdade, sendo rejeitada/invisibilizada/excluída por alguns pares e, com isso, tendo o “não lugar” da

socialização saudável, do acolhimento e do afeto. Essa mesma mulher é quem hoje enfrenta o racismo escolar – saindo do lugar de aluna para educadora –, por meio da escolha de um caminho totalmente diferente do lugar ocupado por aqueles(as) que reproduzem o racismo (e até mesmo o negam como forma de também fortalecê-lo e/ou para se isentar do comprometimento de combatê-lo). Analiso isso porque ela, já adulta e agora profissional da educação, defende a valorização da autoestima das vidas negras, da representatividade negra, do ensino da história e cultura afro, oriundas das realezas de África.

7.2.4 Zumbi

Zumbi, homem negro, 38 anos, professor de uma escola municipal de Salvador, foi o quarto entrevistado. A entrevista foi realizada no dia 05 de março de 2021, no Whatsapp, por meio do chat e do gravador de áudio. Conforme sinalizado na seção anterior, a chegada de Zumbi para essa pesquisa foi como uma surpresa para mim porque o objetivo da investigação envolve o olhar para professoras negras. Entretanto, noto que Zumbi me trouxe revelações importantes nessa entrevista e que merecem ser registradas, além das suas contribuições no estudo coletivo que narrarei mais adiante.

Inicialmente, quando o perguntei se ele acredita na existência do racismo na sociedade, ele pontuou: “Acontece sim. É muito frequente” (ZUMBI, entrevista, 2021). Exemplificando esse olhar, ele relatou que já sofreu discriminação racial em uma escola na qual ele já atuou como professor, sendo discriminado inclusive pela diretora. Zumbi detalhou a sua percepção quanto ao tratamento diferenciado que ele recebia dela: “Ser negro, ter uma opção sexual diferente. Era muito incisiva a fala. Era muito no lugar de descaso, no lugar de segundo tempo. Até que eu escrevi, enquanto projeto, ficou como se fosse de outras pessoas. Era o reconhecimento que ela não me dava” (ZUMBI, entrevista, 2021).

O trecho abordado pelo coautor revela uma microcena que tem sido muito recorrente no cenário educacional brasileiro, do ponto de vista das tentativas de rejeição, de exclusão, de invisibilidade, do “não lugar” de reconhecimento, sendo demarcadas nas relações de poder que envolvem pessoas negras e pessoas não

negras. O cargo ocupado por Zumbi enquanto professor e, portanto, também figura de liderança, não foi suficiente para blindá-lo das opressões acarretas pelo racismo, juntamente as questões da sexualidade que, inclusive, não têm sido bem trabalhadas pedagogicamente nesses espaços de ensino.

Infelizmente, a intervenção escolar tem sido feita após as ocorrências de homofobia – quando denunciadas pelas vítimas, suas famílias e/ou presenciadas por outras pessoas –, no espaço de ensino, mas o sistema educacional ainda tem muito a avançar no sentido de fiscalizar a aplicabilidade de projetos escolares diários e contínuos por parte da escola, visando a valorização das questões de gênero e da diversidade sexual nos espaços de ensino, envolvendo toda a comunidade de aprendizagem. A esse respeito, vale ressaltar o caso de homofobia ocorrido em Camaçari (BA), no qual a vítima foi um adolescente negro de 15 anos que foi espancado por colegas dentro do ônibus escolar. De acordo com o noticiário, não foi a primeira vez que o estudante sofreu violência física e homofobia por parte de um colega, dentro do ônibus. A família da vítima recebeu apoio por parte da escola e da secretaria de educação do município (ADOLESCENTE DE 15 ANOS SOFRE HOMOFOBIA E É ESPANCADO POR GRUPO DE JOVENS EM ÔNIBUS NA BAHIA, 2022; 'É CRIME, TENTATIVA DE HOMICÍDIO', DESABAFA MÃE DE ADOLESCENTE QUE SOFREU HOMOFOBIA E FOI ESPANCADO POR JOVENS EM ÔNIBUS NA BAHIA, 2022).

Voltando para o caso sofrido por Zumbi no seu ambiente de trabalho, não foi o fato de ele ser homem que ocasionou na discriminação relatada e sim o motivo dele ser um homem negro e homossexual. Esse pequeno recorte já me reforça a ideia de que o racismo é mais estrutural do que posso imaginar e que, além disso, o poder e o capital não são suficientes para “enfraquecer” a ocorrência do racismo. O problema do racismo é o próprio racismo e quem o sustenta são os criadores desse sistema – os racistas – que, por sua vez, fortalecem resquícios coloniais, visando estratégias de sobrevivência dos seus herdeiros, os privilegiados de uma branquitude heteropatriarcal, a mesma que dissemina a homofobia.

O único desfecho feliz dessa história é saber que Zumbi conseguiu sair daquele espaço de opressão para ocupar outro lugar, também enquanto professor, mas recebendo acolhimento e reconhecimento pela sua importância e competência

enquanto profissional. Ele disse: “Essa escola que eu tô agora, eu sou muito bem tratado” (ZUMBI, entrevista, 2021). Essa passagem me fez lembrar dos ensinamentos da filosofia do *ubuntu*, apontada por Ramose (1999), do ponto de vista da necessidade da preservação dos seres que habitam na natureza. A perspectiva da vivência do ser em comunidade também faz parte da importância trazida nesse modo de pensar e de viver que é o *ubuntu*, sendo uma herança *bantu*. Ele me falou também muito mais coisas sobre essa transição que o possibilitou estar nesse novo lugar, trazendo-o mais conforto emocional. Detalho isso logo mais, no subtópico do estudo coletivo porque foi lá que ele se permitiu aprofundar essa narrativa um pouco mais.

Ana Célia da Silva (2010) já argumentou sobre os efeitos corrosivos que o racismo causa nas suas vítimas, especialmente quando a escola insiste em reproduzir os estereótipos trazidos nos livros didáticos, sendo propagados no cotidiano escolar. A esse respeito, a referida autora reforça que a:

> […] representação do negro no livro didático pode concorrer para a sua autorrejeição e rejeição ao seu outro assemelhado. Os sinais da autorrejeição são visíveis nos descendentes de africano e traduzidos como “racismo do negro” pelos agentes da produção e da reprodução da autorrejeição” (SILVA, A. C., 2010, p. 56).

Perguntei a Zumbi se ele já presenciou alguma cena de discriminação racial em suas aulas. Ele, então, selecionou a experiência que mais o impactou. Segundo ele, havia uma aluna negra que não reconhecia enquanto negra, mas ele associou isso a uma questão de não aceitação, em vez de propriamente racismo envolvendo crianças brancas e crianças negras.

Ele exemplificou:

> Então, na verdade, não foi uma questão racial, foi uma questão de aceitação. Uma aluna, em uma das aulas, agora na escola onde eu estou. Ela não se aceitava. Todas as colegas tinham uns desenhos de princesas, né…de várias princesas negras e brancas. E aí ela disse que ela não era negra.
> Eu disse: “oxente meu amor”.
> Ela: “não, eu não sou negra, eu não tenho essa pele. Minha mãe já me disse que eu não sou dessa cor… e que quando eu crescer, eu vou mudar”.
> E aí foi bem complicado…que aquilo me impactou muito, né? Porque, assim, as outras colegas falaram das princesas negras e ela disse não, a princesa bonita pra ela era a princesa branca. E eu fiquei assim… olhei pra situação e disse pra ela:
> “Olhe, nós precisamos nos aceitar como somos. Você é tão bonita quanto as princesas brancas e as princesas negras que estão aí também são tão

> bonitas quanto as brancas, por elas serem seres humanos" (ZUMBI, entrevista, 2021).

A respeito desse relato, reflito sobre os efeitos psicológicos do racismo nas pessoas negras (CARONE, 2014). Trazendo esse recorte para crianças negras, percebo como as raízes estruturais do racismo influenciam nesse processo de estimular as suas vítimas a praticarem a rejeição contra si próprias – fortalecendo uma prática (rejeição) na qual os racistas já fazem contra elas –, negando as suas existências e diversidades enquanto corpos negros dotados de belezas e capacidades infinitas.

Zumbi me contou também um enredo da sua vida escolar como aluno, mais notadamente na educação básica, quando participou de um desfile em homenagem ao Sete de Setembro, data comemorativa ainda interligada aos episódios que ressaltam os herdeiros da colonização. Ele me explicou que foi a única criança negra que aceitou participar do desfile na representação de um "escravo". Ele se recordou que a mãe dele trabalhava nessa mesma escola na qual ele estudava e ela costurou uma bermuda branca para ele usar naquele dia, enquanto outros o arrumaram e "[…] botaram as correntes […]" para 'caracterizá-lo' (ZUMBI, entrevista, 2021). Juntamente a ele, o filho da amiga de sua mãe – uma criança branca de cabelos loiros – também participou dessa "ala" do desfile, sendo só eles dois porque "[…] Mais ninguém queria ser escravo […]" (ZUMBI, entrevista, 2021).

E quem quer ser escravo no Brasil? Ou melhor dizendo: quem quer ser escravo em qualquer lugar do mundo? Se os nossos ancestrais (os meus e os de Zumbi) não aceitaram ser escravizados, quem dirá serem escravos! Mas, o sistema educacional ainda insiste em nos colocar como 'escravo', personagem estereotipado (SILVA, 2004) que preenche praticamente todas as páginas dos livros didáticos para resumir toda a 'contribuição' do negro no Brasil.

Fico a me perguntar: por que essa instituição escolar, esse sistema educacional, esse currículo raso, em vez de tentar convencer crianças a representarem um capítulo de dor e tragédia vivenciados por ancestrais africanos e africano-brasileiros – ou seja, em vez de fortalecerem o racismo no sistema de ensino –, não se propôs a estudar outros enredos sobre a história e cultura afro-brasileira, mais notadamente a respeito da vida de pessoas negras antes da

colonização no Brasil? Muitos outros caminhos podem ser buscados para a valorização de uma educação antirracista e nisso, não posso me esquecer também da urgência da educação brasileira precisar incluir a história das heroínas negras (ARRAES, 2020) dos e heróis[56] negros, tanto afro-brasileiros como os africanos no cotidiano da escola, nos processos de ensino-aprendizagem, enquanto rotina e não somente nos projetos de curta duração.

Voltando ainda para o último relato de Zumbi, ele ressaltou que essa memória foi a mais marcante, embora não tenha tido muitos desconfortos mais adiante no seu período estudantil. Ele declarou: "[…] eu sempre tive um comportamento e uma educação pra entender mais ou menos como isso funcionava e sabia como me defender […]" (ZUMBI, entrevista, 2021) e, com isso, ele sinaliza que foi preparado já na infância, no sentido de aprender sobre o contexto da realidade do racismo que já o rondava. Os estudos de Eliane Cavalleiro (2001) já alertaram para a necessidade da escola desenvolver práticas pedagógicas antirracistas desde a Educação Infantil. Acredito que uma das contribuições da educação antirracista é a preparação das vítimas diante do enfrentamento ao racismo, no sentido de ensinar o contexto histórico, cultural e político demarcado sobre isso e como essas pessoas podem se defender; a quem elas podem recorrer, afinal, racismo é crime.

Zumbi acredita que a escola tem um papel fundamental em prol do antirracismo. Ele recomendou alguns pontos que, a seu ver, precisam ser seguidos para o alcance dessa tarefa:

> 1 - "propondo ações que a criança se entenda enquanto ser humano e não por conta do tom da pele, pelo cabelo que ela usa, mas que ele respeite o outro enquanto ser humano" (ZUMBI, entrevista, 2021), o que para mim revela a opinião dele sobre a valorização do autoconhecimento, com o recorte humanitário e o respeito nas relações humanas;
>
> 2 - "E que eles respeitem o direito de ir e vir do outro, sem que precise essa coisa de enaltecer a pele, a cor da pele, a questão social que o outro tem, a história que o outro traz" (ZUMBI, entrevista, 2021).
> Nesse trecho, Zumbi enfatiza o ensino do direito fundamental de ir e vir. A Constituição Federal Brasileira de 1988, no seu Art. 5, parágrafo XV, aponta que "[…] é livre a

56 Os de ontem e os de agora, até porque as nossas crianças negras precisam aprender a partir da representatividade, projetando futuros mais prósperos, menos dolorosos e distorcidos nas suas trajetórias escolares e pessoais.

> locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos ternos da lei, nele entrar, permanecer ou sair com seus bens (BRASIL, 1988, p. 15).
>
> 3 - “Tem que trazer que o negro é tão pertencente do lugar onde está como qualquer outra pessoa do tom de pele...que pode estar em qualquer outra profissão” (ZUMBI, entrevista, 2021). O entrevistado ressalta a importância do ensino da equidade de direitos, além da valorização da autoestima.
>
> 4 - “Vivendo em comunidade e ensinar a se impor e não a impor” (ZUMBI, entrevista, 2021), discurso que me aponta a necessidade de educar para as relações, estabelecendo limites.

Dessa forma, o discurso abordado por Zumbi para uma educação de combate ao racismo estabelece, como ponto de partida, um ensino direcionado à condução do estudante para o autoconhecimento, numa perspectiva mais humanitária. A esse respeito, pondero sobre possíveis riscos que rondam o contexto vivenciado pelos corpos negros da contemporaneidade que, de um lado, se deparam com a frase ´somos todos iguais´, enquanto minutos depois têm sido vítimas de balas perdidas, dentre inúmeras outras formas de opressões que são, de alguma maneira, protegidas pelo mito da democracia racial brasileira.

Nesse mesmo terreno, o discurso do entrevistado demarca a importância de se preparar o educando para o conhecimento acerca da equidade de direitos que precisa ser efetivada – ou, pelo menos, deveria – entre todos os cidadãos brasileiros. Contudo, talvez, pelo seu reconhecimento acerca do racismo, ele ao mesmo tempo traz um discurso que se aproxima com a questão de estimular o aprendiz para o fortalecimento da sua autoestima, tendo em vista a capacidade do educando enxergar as suas próprias capacidades e valores. Penso também que o ensino para a vida em comunidade se aproxima muito mais do *ubuntu* como filosofia de vida (RAMOSE, 1999), do que propriamente preparar o outro para meramente se relacionar na sociedade.

Quando Zumbi diz: “[…] ensinar a se impor e não a impor […]” (ZUMBI, entrevista, 2021), me traz um pensamento com margens para a contradição – caso a minha análise tenha mesmo alcançado o entendimento dele –, mas por outro lado, reflito sobre a possibilidade de um outro caminho para reflexão: aquele no qual, já ciente dos seus direitos e deveres, qualquer pessoa pode, estrategicamente, já lançar ao outro os seus limites, sem esperar que uma possível ameaça se avance a

ponto de se transformar em uma opressão mais declarada, a exemplo da discriminação racial. Uma criança precisa de uma mediação nesse processo de amadurecimento e desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e humanas de defesa, respeitando a sua fase de crescimento. Ainda assim, acredito nesse caminho de preparação desde cedo: precisamos mesmo esperar que uma criança negra alcance a vida adulta para que, com a dor, ela aprenda a enfrentar o racismo por meio do "antirracismo"? (RIBEIRO, 2019).

A opinião do entrevistado acerca da capacitação docente para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas especifica alguns pontos críticos, tendo em vista que se trata de "[…] um contexto que é pincelado, mas não é explorado. Diz, se diz, se faz, se fala muito, mas, às vezes, não se tem um projeto para que isso venha a ser uma vivência de rotina […]" (ZUMBI, entrevista, 2021). Nesse caminho, Zumbi detalha – ao longo do seu discurso – que essa pauta não pode ser resumida ao mês de novembro, até porque esse mês deveria representar a culminância de um trabalho pedagógico mais aprofundado, conscientizado, integrado e desenvolvido ao longo do ano letivo.

Além disso, Zumbi defende que essa pauta não pode ser abordada apenas pelos(as) professores(as) de história e sim nas demais disciplinas, como português, matemática, ciências e educação física. A esse respeito, considero que a interdisciplinaridade se faz necessária para uma discussão mais integrada na comunidade escolar. Vale lembrar que a base legal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) recomenda que esse ensino seja realizado "[…] no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras" (BRASIL, 2003, p. 1). Além do mais, tendo em vista que essa pauta vai além dos muros da escola, acredito que a transdisciplinaridade pode oferecer ainda mais possibilidades para uma aprendizagem significativa, por trazer um recorte à vida sociocultural dos(as) estudantes, preparando-os para a vida e saltando das grades curriculares do sistema educacional.

Os discursos (ORLANDI, 1999) de Zumbi revelam o quanto professores(as) negros(as) estão vulneráveis a sofrerem os efeitos do racismo, tanto no lugar de vivência como no lugar de presenciar. Digo isso, porque o fato dele ter sido

preparado desde cedo – por sua mãe[57], uma Mulher Negra e professora – não neutralizou as possibilidades dele ter sofrido racismo, tanto na infância como na vida adulta. A sua ideologia sobre o racismo, demonstrada ao longo dos depoimentos, me apontaram que, mesmo ciente das dificuldades de enfrentar o racismo, ele se mantém resistente, consciente dos aspectos históricos e também dos entrecruzamentos que são elencados pelos racistas enquanto pontos que pesam – ainda mais – as discriminações contra pessoas negras.

7.2.5 Dandara

Dandara, Mulher Negra, 30 anos, professora da rede estadual do Rio de Janeiro e que, no período de participação nesta pesquisa, estava residindo em Salvador e afastada das suas atividades naquele período. Conforme sinalizado na seção anterior, o pedido para a inclusão dela nessa investigação ocorreu logo após o primeiro encontro do grupo focal e desse modo, ela foi entrevistada no dia 16 de abril de 2021 e conseguiu alcançar o estudo a partir do terceiro encontro do grupo focal. A entrevista ocorreu no Whatsapp, por meio do chat e da gravação de áudio.

Inicialmente, quando perguntei a Dandara se ela acreditava na existência do racismo, ela não só afirmou positivamente, como também ratificou a denúncia por meio do relato de uma experiência vivida por ela em um espaço de ensino:

> […] já aconteceu de eu ter que dar uma palestra falando sobre ********** e eu cheguei mais cedo no local porque era um costume meu chegar mais cedo. Eu lembro que a palestra iria ser em um teatro ***** lá no Rio de Janeiro e, aí eu cheguei mais cedo (…), eu e as pessoas que estavam organizando o bufê. E a porta estava trancada porque estava muito cedo, então, quando eu cheguei, eles deixaram eu entrar e eu fiquei lá fazendo minha revisão. Depois que eu fiz a revisão, eu vi que tinha mais um professor…eu não sei quem ele era até então.
> Uma pessoa querendo chegar, aí eu abri a porta pra esse homem que me recebeu muito bem, com um sorriso de bom dia. Fechei a porta porque quem era responsável pela abertura da porta era uma senhora que estava tomando conta da parte do bufê e aí, eu estava de olho na portaria, mas ela queria ir ao banheiro. Aí eu falei para ela que ela podia ir ao banheiro e que eu ficaria para olhar a porta e não tinha problema nenhum. Nisso que ela foi ao banheiro, chegou esse homem. Então, eu abri a porta para ele e ele me recebeu muito bem.

57 A respeito disso, ele trouxe mais alguns relatos importantes durante o estudo coletivo e que me auxiliaram no alcance desse entendimento, conforme apresento mais adiante na subseção do estudo coletivo.

> Depois, quando ela voltou do banheiro, me dirigi para a sala dos palestrantes, a sala dos professores, a sala que seria o local de reunião, a que tinha o bufê. Ele ficou extremamente incomodado com a minha presença e não se aguentou e perguntou por que eu estava ali, o que eu estava fazendo ali, ou seja, enquanto eu estava 'no meu local', na cabeça dele, abrindo a porta, ele estava sendo educado.
> Quando ele viu que eu estava no mesmo recinto que ele, ele se incomodou, aí eu me apresentei, falei quem eu era. Aí ele pediu desculpa e deu a desculpa que não conhecia as pessoas. Mas, eu percebi exatamente o que aconteceu, na cabeça dele era cada um em seu lugar […] (DANDARA, entrevista, 2021).

Fico a me perguntar qual seria a postura desse professor se uma Mulher Negra o questionasse sobre o motivo de ele estar naquele lugar. E mais ainda, o motivo do estranhamento da branquitude ao se deparar com as possibilidades de tecer relações de convivência com pessoas negras. E como já advertiu Gonzalez (1984a, p. 238): "Que lugar é esse?", no qual nós, Mulheres Negras, podemos ocupar e podemos falar, sem sermos interrompidas e deslegitimadas?

Escutei atentamente o discurso de uma Mulher Negra que revela o seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017) acerca da discriminação racial sofrida por ela em um evento 'educativo', no qual ela ocupava o mesmo cargo de poder que uma pessoa não negra, ou melhor dizendo, de um homem branco racista e patriarcal, embora não possamos afirmar se a postura do professor seria a mesma se fosse com um homem negro.

Dandara relatou também uma situação na qual ela sofreu discriminação racial em sala de aula, no seu período inicial do magistério. Tudo começou quando ela pediu para que um aluno se retirasse da sala "[…] porque ele estava fazendo bagunça. Ele falou que não iria acatar a ordem porque vinha de uma mulher preta, não é? Basicamente foi isso […]" (DANDARA, entrevista, 2021). Essa ocorrência resultou no comparecimento da mãe do estudante na escola, a pedido daquela instituição.

Contudo, mesmo recebendo incentivo de várias pessoas para que ela efetivasse uma denúncia nas instâncias públicas cabíveis, Dandara resolveu não seguir adiante, por ter verificado que a mãe dele era uma Mulher Negra, como ela. A esse respeito, a coautora detalhou que a mãe do estudante chorou, pediu perdão pelo filho e, aparentemente "[…] não tinha condição nenhuma de enfrentar esse

problema: uma porque ela era negra, uma negra consciente e porque ela se virava em mil para poder pagar aquele curso pra ele […]" (DANDARA, entrevista, 2021). Dandara ponderou que provavelmente esse aluno reproduzia a discriminação racial como "[…] fruto de um ambiente que ele estava na escola, com os amigos […]" (DANDARA, entrevista, 2021), imaginando também que as pessoas racistas nas quais ele se relacionava – dentro e fora da escola – não sabiam que a mãe dele era uma Mulher Negra.

Esse recorte me fez lembrar das orientações de Ana Célia da Silva (2010), quando ela reflete que a autorrejeição de pessoas negras pode incluir também o processo de rejeitar os seus semelhantes. Fico a me perguntar: por que o filho de uma Mulher Negra agiu de tal forma? Sabendo que a sua professora era negra, assim como a sua própria mãe? Isso demarca, a meu ver, um processo de negação dele acerca da existência das suas próprias origens, mesmo que ele – fenotipicamente – não tenha características físicas identificadas para pessoas negras no Brasil.

Faltam-me palavras para analisar o ocorrido, mas não me surpreendo. Quem é essa mulher que luta para que as suas crias tenham mais oportunidades na sociedade, principalmente, quando ela olha para as suas trajetórias e se dá conta que foi roubada, por ter sido impedida de realizar grande parte das suas metas, afinal, o racismo nos rouba muitas coisas. Essa Mulher Negra retratada nesse relato de denúncia de Dandara, me direciona imediatamente à melodia da Mulher do Fim do Mundo (2015), interpretada pela saudosa Elza Soares. Já não bastasse o racismo vivido, uma mãe negra experienciou momentos de desconforto emocional devido essa atitude do filho, na qual nada mais é do que a reprodução do que os racistas colonizadores têm feito contra o povo negro ao longo da história.

Dandara me contou que sofreu racismo no seu período de aluna na educação básica. O caso citado por ela ocorreu em uma escola onde ela estudava, no Rio de Janeiro, em um bairro habitado, majoritariamente, por pessoas brancas e que, segundo ela "[…] acham que são ricas […]" (DANDARA, entrevista, 2021). A memória relembrada pela entrevistada apontou uma aula de Educação Física, quando ela sofreu uma pequena lesão na altura da cintura e, com isso, precisou levantar a blusa para identificar o ocorrido e lavar o local. Daí, então:

> Quando eu levantei a blusa, eu lembro de um menino que ele era branco, bem branquinho…e ele viu a minha barriga e estava apontando para mim e falando assim: “eca! a barriga dela é preta!”. E aí, todo mundo ficou olhando. Eu vi que alguns se surpreenderam. Era um ambiente onde as crianças, os pais, a família, não é? Todos os brancos daquela época não tinham tanto embasamento como a gente tem hoje (…). Porque, hoje em dia, uma criança, o pai, a família podem até pensar, mas com medo de serem processados (DANDARA, entrevista, 2021).

Eliane Cavalleiro (2001) já alertou sobre a importância do professor estar atento às situações de discriminação racial ocorridas entre as crianças no espaço escolar, para que elas – principalmente as vítimas do racismo – não levem os desconfortos emocionais resultantes disso como uma vertente sem resolução, ou seja, a posição de um educador que se neutraliza diante do racismo corrobora para a manutenção dele. Além do mais, "[...] Para a criança discriminada indica menosprezo pelo seu sofrimento. E, principalmente, explicita que ela não pode contar com nenhum apoio em outras situações semelhantes" (CAVALLEIRO, 2001, p. 153).

Digo isso, porque quando a entrevistada faz um comparativo daquela época com a atual, demarcando que o embasamento[58] de pessoas brancas já não é o mesmo, certamente, caso essa cena se passasse, atualmente, ela estaria estampada em algum jornal de denúncia e até mesmo na televisão. Não podemos afirmar se o(a) mediador(a) daquela aula tomou conhecimento, presenciou a cena ou algo do tipo: o fato é que hoje, situações como essas têm sido denunciadas para que as vítimas sejam protegidas, judicialmente falando. E ao mesmo tempo, para que a instituição escolar se posicione no sentido de impedir que esse ciclo se repita.

Pondero que uma educação antirracista não caminha apenas em prol do desenvolvimento de práticas educativas de combate do racismo. Além disso, penso que toda e qualquer ação racista precisa ser trabalhada com as instâncias cabíveis, a exemplo do ocorrido com Dandara que, a meu ver, precisaria de uma intervenção imediata: não só com o estudante que praticou a discriminação racial, como também

58 Dandara detalhou que, na opinião dela, hoje em dia algumas famílias brancas racistas devem ensinar os seus filhos a não demonstrarem o que eles pensam sobre isso, justamente por saberem que as intervenções jurídicas têm sido mais presentes hoje, ao contrário do contexto daquela época.

no acolhimento pedagógico[59] e psicológico[60] da vítima. Isso também é uma educação antirracista. Vale ressaltar que apesar de o desconforto sofrido por Dandara, ela me relatou que naquela época não entendeu que aquilo era racismo, dizendo-me: “[…] olhei para minha barriga, olhei para ele e falei: “ué, e você achava que era como? Que eu era preta por fora e a barriga era branca?”. (…) naquela época, eu não entendi […]” (DANDARA, entrevista, 2021).

Dandara sinaliza que o papel da escola diante do antirracismo é fundamental, considerando que existem várias formas para a realização disso. O primeiro público apontado por ela e que precisa de uma formação nesse sentido são os estudantes. Ela citou algumas pontes que podem auxiliar a escola nesse diálogo, a exemplo dos livros e do teatro. Porém, ela lembrou que “[…] não adianta esse trabalho ser feito só com os alunos. Os pais também fazem parte da escola, não é? É uma comunidade e todas as palestras, teatro, tudo o que tiver hoje, a família também deveria participar […]” (DANDARA, entrevista, 2021).

Japiassu (2001) discorre sobre a relevância pedagógica do teatro no campo da educação, como caminho para uma aprendizagem que possibilite uma aproximação maior dos envolvidos com os "[…] conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos […] (JAPIASSU, 2001, p. 29) e nesse sentido, acredito que a parceria entre arte e educação pode abrir uma margem para a discussão de problemáticas como o racismo e diversas outras formas de opressão que afetam pessoas negras na sociedade. A esse respeito, conforme Boal (2011), o teatro pode ser acessado enquanto via para a transformação social, de maneira que ele reproduz práticas do cotidiano, reconhecendo o corpo humano enquanto elemento fundamental.

Parece-me que o olhar de Dandara para com a inclusão dos pais dos alunos no processo de formação antirracista pode ter, direta e/ou indiretamente, uma associação com as discriminações raciais sofrida por ela no seu período de aluna na educação básica – a exemplo daquela aula de educação física –, como também enquanto professora, quando ela se deparou com o sofrimento de uma mãe negra

59 Por meio de uma prática educativa que vise a desconstrução de que a aprendiz pode ocupar e aceitar esse lugar de ser rejeitada e excluída por ser uma menina negra, além de tantos outros ensinamentos que o racismo tem propagado.

60 No tratamento dos desconfortos emocionais da vítima que foram provocados pelo racismo.

que se dedicava para financiar os estudos do filho que, aparentemente, não era/ou não se reconhecia como negro. Duas situações nas quais ela, enquanto vítima, relacionou a importância da família da outra parte enquanto ferramenta essencial para o tratamento daquelas situações. Nesse olhar, analiso que a escolha de um profissional da educação negro(a) e que se propõe a desenvolver um ensino antirracista, pode ter todos esses entrelaçamentos já iniciados a partir das suas vivências pessoas e estudantis iniciais. Todos esses elementos podem fazer parte daquela trajetória sinalizada por Gomes (2017), a respeito do corpo regulado para o corpo emancipado, resultando em um corpo negro mais politizado.

Em relação à capacitação docente para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Dandara informou que o papel da escola é fundamental e abordou algumas orientações:

> 1 - “[...] seria fundamental essa capacitação, não de uma forma obrigatória, mas uma reunião com os docentes explicando o motivo seria bem interessante, para que eles, os próprios docentes que têm preconceitos, eles quebrarem” (DANDARA, entrevista, 2021).
> Visualizo nesse discurso uma tentativa de negociação como armamento para a realização de uma educação antirracista. Silva (2007) já recomendou a importância de a educação para as relações étnico-raciais traçar alternativas para o alcance dos seus objetivos. A esse respeito, ela sinaliza a significância de se "[…] negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos” (SILVA, 2007, p. 490). Provavelmente, Dandara recomenda convidar professores (as) interessados(as) por formações nessa abordagem, em vez de demarcar uma obrigatoriedade para a participação, considerando a diversidade étnico-racial existente no corpo de professores, já ciente de que, como sinalizou Petronilha Silva (2007), o ensino brasileiro tem propagado tolerância na diferença, em vez do respeito. Ela reconhece que as estruturas coloniais racistas também estão dentro do sistema educacional, inclusive no corpo professoral.
>
> 2 - “[…] achar que o fato de você querer falar sobre história e cultura afro-brasileira, é você querer incutir a religião. Não é, uma coisa não tem nada a ver com a outra” (DANDARA, entrevista, 2021).
> Dandara reconhece a presença da intolerância religiosa no processo de estudo e formação sobre a história e cultura afro-brasileira. Como o seu discurso estava relacionado ao corpo professoral, surge aí mais um ponto a ser observado: não só estudantes e pessoas dos seus meios externos podem ter influência nisso, como também o profissional no qual se propõe – se isenta ou até distorce o conhecimento – a ensinar com o recorte racial.
>
> 3 - “A gente fala sobre a Grécia, dá exemplo de sociedades, aspectos antropológicos. Isso também tem que ser feito com o nosso povo da África, entendeu?” (DANDARA,

> entrevista, 2021).
> Dandara defende uma educação para as relações étnico-raciais que englobe uma educação antirracista tanto para pessoas negras como para as não negras, afinal de contas, combater o racismo na escola perpassa também pela inclusão de conhecimentos que têm sido invisibilizados e/ou distorcidos ao longo da história. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam que a prática da educação antirracista precisa contemplar pessoas negras e também pessoas não negras (BRASIL, 2004).
>
> 4 - “Então, eu acho de fundamental importância porque vai quebrando esse próprio preconceito que os próprios docentes e diretores têm” (DANDARA, entrevista, 2021).
> Nesse trecho, Dandara inclui também a figura da gestão escolar, afinal quem ocupa esse cargo precisa ser professor também. Além do mais, de que adianta preparar professores antirracistas, se o PPP da escola e o seu corpo gestor não for antirracista?

Ao longo do discurso de Dandara, percebo que ela me trouxe relatos do racismo sofrido por ela: 1 - partindo de um professor branco, ela sendo professora; 2 - partindo de um aluno, ela sendo professora; e 3 - partindo de um estudante, ela sendo também aluna. O fato dela não ter me trazido um relato de racismo praticado por um profissional da educação contra ela (no seu período de aluna) não significa que ela não tenha sofrido e sim, talvez, não tenha se lembrado – ou não tenha selecionado como a memória mais marcante –, até porque eu não perguntei isso a ela. Contudo, no quadro acima, analiso que o corpo docente não passa despercebido na análise dela, diante da importância de se promover uma educação disposta a desconstruir as raízes estruturais do racismo.

O discurso apresentado por Dandara revela a sua ideologia em torno do que vem a ser o racismo e de como ela encontra alternativas para enfrentá-lo. Noto a percepção dela, desse racismo, que se revela pela linguagem corporal, pela linguagem verbal e, sobretudo pela própria ideologia que ele denota por meio de quem o pratica. O racismo sofrido por ela nas experiências enquanto aluna da educação básica e logo após, como professora, foi considerado no seu discurso como base para o enfrentamento das opressões acarretadas por ele na sua vida atual. Ela opta por transcendê-lo quando reconhece a necessidade de se promover uma educação para o enfrentamento do mesmo. Embora ela sugira uma formação docente de modo não obrigatório, ela recomenda o movimento da conscientização, do diálogo, de modo a se aproximar desses campos de tensões.

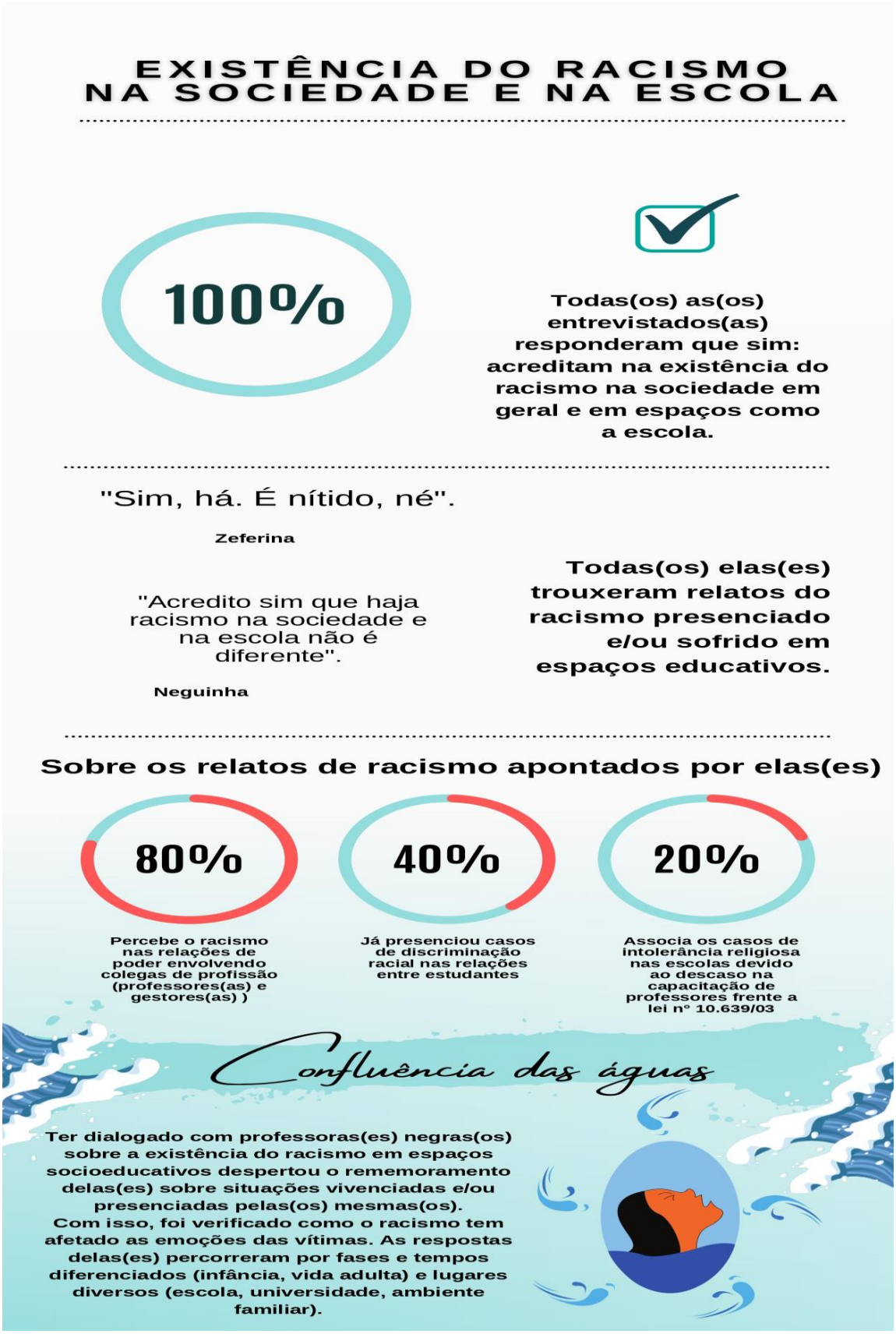
Visualizo no discurso da entrevistada o reconhecimento dos desconfortos emocionais que o racismo pode trazer, o que sugere um olhar mais cuidadoso desse discurso no campo das subjetividades. Vale lembrar a postura de Dandara diante do desconforto revelado pela mãe – Mulher Negra – de um aluno que a discriminou por ser também uma Mulher Negra. Indago-me sobre as inúmeras possibilidades de decisão que podem ter rondado a sua mente e, ainda assim, ela optou por não 'punir' alguém que nesse sistema ocupa o lugar de vítima, oprimida, estando na base da pirâmide. Esse recorte, de alguma forma, entra também em outras discussões, a exemplo das questões que envolvem as relações interraciais no Brasil e que, a meu ver, ainda caminha a passos lentos, tendo em vista os debates relacionados ao colorismo e que, a depender do recorte que venha ser dado, pode segregar grupos que, historicamente, se fortaleciam de maneira aquilombada e até antes disso, em uma perspectiva mais integrada.

Dessa forma, o discurso de Dandara revela o seu reconhecimento de que o racismo não é a única forma de opressão sofrida por pessoas negras, visto a ocorrência dos entrecruzamentos do fator racial com outros marcadores, como: 1 – a categoria de gênero: quando um professor – homem branco – se incomoda com a sua presença e se dirige a ela – mesmo que sutilmente –, no sentido de expulsá-la do lugar; 2 – poder: por que um branco pode ocupar o lugar de um professor/palestrante e uma Mulher Negra não?; por que o cargo e a ordem de professor(a), mesmo 'devendo' ser tão respeitado, sobretudo, em uma instituição de ensino, foi negado (por um estudante) devido a condição do profissional da educação ser uma Mulher Negra?; 3 – classe social: uma mãe negra que se esforça ao máximo para garantir o estudo do filho em uma instituição de ensino frequentada por pessoas brancas com condições financeiras mais abastadas; 4 – religião/cultura: quando Dandara reconhece a ocorrência da intolerância religiosa por parte de quem não defende e/ou estranha a ação de implementação da lei n° 10.639/03.

Após a apresentação das entrevistas realizadas com as(os) professoras(es) negras(os), parto para o estudo coletivo, mas já alcanço o indicativo de que elas(es) reconhecem a existência do racismo na sociedade e no espaço escolar. A ilustração abaixo traz um infográfico que revela a minha análise em torno da confluência das águas, expressão utilizada por mim para demarcar o meu olhar em torno dos desconfortos emocionais que afetam/afetaram os processos de vivência dessas(es)

sujeitas(os). Refiro-me às águas das emoções que oras se encontram, oras seguem outros caminhos, de acordo com os relatos das entrevistas.

Ilustração 01 - Existência do racismo na sociedade e na escola



Fonte: infográfico elaborado pela autora, 2022, a partir da produção dos dados das entrevistas com as(os) professoras(es).

7.3 ESTUDO COLETIVO: MULHERES NEGRAS, CONTOS AFRO-BRASILEIROS E O RACISMO NA ESCOLA

Seguindo o meu processo de aprendizagem voltado aos ensinamentos de base africana, eu compartilho neste tópico como aconteceu a caminhada relacionada às minhas aproximações junto às/aos participantes da pesquisa – e vice-versa – durante o período do estudo coletivo. Relembrando-me do que já defendi em linhas anteriores, repito: não acredito na neutralidade em uma pesquisa. E é, por isso, que eu reconheço que essa descrição não envolve somente o olhar atento de uma pesquisadora. Sou uma pesquisadora que ocupa o mesmo corpo de: uma Mulher Negra, uma contadora de histórias afro-brasileiras, uma professora, uma *abiyan*[61]. Sou uma sujeita que possui um lugar de fala centralizado em vivências que dialogam com as temáticas desta tese: Mulheres Negras, contos afro-brasileiros e o racismo na escola.

7.3.1 Categorias analíticas selecionadas

Considerando a carga horária extensa que foi priorizada para o estudo coletivo, optei por realizar o processo de descrição e análise de cada encontro on-line de acordo com o seguinte roteiro: apresentação, descrição e análise, por meio das categorias analíticas selecionadas para cada dia, de acordo com a relação abaixo:

- Grupo focal 01: Notas analíticas - poder feminino, ancestralidade e maternidade extensiva;
- Grupo focal 02: Notas analíticas - Mulheres Negras, racismo e sexismo
- Grupo focal 03: Notas analíticas - descolonização, lei n° 10.639/03 e intolerância religiosa
- Grupo focal 04: Notas analíticas - racismo na escola e antirracismo
- Grupo focal 05: Notas analíticas - Mulher Negra e interseccionalidade
- Oficina 1.1: Notas analíticas - Mulher Negra, racismo e autoestima

61 “Grau pré-iniciático. Literalmente, “aquele que tem parentesco por afinidade”” (SANTOS, 2010, p. 163).

- Oficina 1.2: Notas analíticas - racismo, sexismo e ubuntu
- Oficina 2.1: Notas analíticas - contos afro-brasileiros, contador(a) de histórias e racismo
- Oficina 2.2: Notas analíticas - sankofa, racismo e sexismo
- Oficina 3.1: Notas analíticas - racismo, pedagogia corporal e jogo teatral
- Oficina 3.2: Notas analíticas - ancestralidade, dororidade e pedagogia corporal
- Oficina 4: Notas analíticas - musear pedagógico, tradição oral, lugar de fala e racismo

Para cada encontro, escolhi algumas categorias de análise visando a organização do processo descritivo, embora eu tenha observado que, em vários momentos, muitas categorias analíticas não selecionadas por mim surgiram em mais de um encontro. Isso ocorreu de maneira não esperada, o que me trouxe de certo modo uma certa satisfação enquanto investigadora e mediadora do estudo coletivo. Além disso, inseri no campo das descrições as minhas impressões registradas no diário de bordo da pesquisa.

Dessa forma eu justifico que, por ter optado pela ótica interseccional para analisar de que maneira as(os) participantes têm enfrentado o racismo nas suas trajetórias pessoais e profissionais, decidi reunir mais de uma categoria para analisar cada encontro, realizando um direcionamento mais apurado a partir das discussões realizadas ao longo do estudo coletivo.

Tracei o meu olhar investigativo a partir do entrelaçamento de mais de uma categoria, reconhecendo também que algumas delas – como o racismo – foram apontadas em mais de um encontro. Isso se deve ao meu entendimento de que essas análises são inesgotáveis por parte de quem se questiona sobre algo que afeta muitos corpos e vidas negras. Nesse sentido, reconheço que esse movimento traçado perpassa também pelo meu acreditar na existência de diversas formas de opressões lançadas contra as Mulheres Negras, além dos inúmeros ensinamentos e potencialidades que os contos afro-brasileiros ofertam para se discutir e refletir sobre como essas sujeitas(os) podem transcender em relação às problemáticas sociais que foram discutidas.

7.3.2 GF 01 - As correntezas do primeiro encontro

Ara Wa R'ómi Wà
Ara Wa R'ómi Wà
Yèyé Osun
Omi Olowo
Ara Wa R'ómi Wà
Ara Wa R'ómi Wà
Osun Lá Omiró
Orisà Olá Nilesun
Osun Lá Omiró
Orisà Olá Nilesun
(ARA WA Romi Wa / Oxun La Omiro / Orixá Oxum, 2019).

O grupo focal nº 01 ocorreu no dia 13 de abril de 2021, apresentando a temática “Poder Feminino Negro: ancestralidade africano-brasileira e maternidade extensiva”. O encontro on-line foi realizado na plataforma zoom, com a duração de 1h30min. Estiveram presentes as professoras Zeferina e Neguinha, além do professor Zumbi. Esse primeiro encontro do estudo coletivo foi banhado pelo campo maternal, seguindo as correntezas das águas doces e salgadas. Falamos sobre maternidade extensiva com base em Marilse Silva (2010).

Quatro momentos me chamaram mais atenção do ponto de vista do campo das subjetividades e de desconfortos emocionais provocados pelo racismo.

1- Após a apresentação do conto de Kayala, observei que a professora Zeferina ficou emocionada – ela ficou tão afetada que observei as lágrimas escorrendo pelo rosto dela – e me recordei dos breves relatos da trajetória de vida dela, socializados na entrevista na qual ela sinalizou memórias que possui da sua mãe, da sua infância e de toda a luta que passou diante do racismo na escola, tendo não só o apoio emocional da mãe, como também orientações sobre como lidar com os racistas que a perseguiam no cotidiano da escola;

2- Ao observar Zeferina se emocionar logo após a apresentação do Conto de Kaiala, Neguinha acolheu a colega – e aparentemente amiga – com palavras de afeto. Ela disse: “[…] Amiga, eu me emocionei, assim como você também, viu? Com esse canto...muito mexida com essas histórias que não é uma só: são muitas […]” (NEGUINHA, grupo focal 01, 2021);

3- Durante a conversação a respeito da rodada de perguntas, houve um momento no qual a professora Neguinha se emocionou ao lembrar do episódio sofrido por sua filha, envolvendo o racismo na escola. Uma das falas dela naquele momento foi: “[...] eu preciso, assim, aprender muita coisa pra ajudar ***** a enfrentar…os obstáculos… [lágrimas, choro]” (NEGUINHA, grupo focal 01, 2021). E que obstáculos são esses nos quais ela se refere? O racismo. As lágrimas no rosto da professora foram para

mim mais uma forma dela contar essa história, considerando a dor e a frustração de uma mãe, ao ver um ser humano e dependente dela sofrendo por algo que estava fora do seu alcance, já que ela não estava presente no momento porque foi na escola da criança;

4- Quando o professor Zumbi socializou o caso de racismo e sexismo sofrido por ele em uma escola particular na qual ele já trabalhou, durante a sua fala, observei as lágrimas escorrendo pelo seu rosto. Aquilo revelou o quanto ainda dói nele falar sobre isso. Mesmo mediando o processo, perguntando ao mesmo se ele queria avançar na conversa, ele demarcou a importância de continuar falando para a superação disso. Com isso, vou aprendendo o quanto dói o processo de cura e o quanto o racismo – e tantas outras formas violentas de opressão – é perverso na vida das pessoas afetadas por ele.

Socializo falas de Zumbi naquele momento:

a. "[…] é muito difícil ser preto, né? A gente sabe das nossas dores […]" (ZUMBI, grupo focal 01, 2021);
b. "[…] trabalhei em escola privada e se você trabalha, você sabe que quando você é negro e quando você tem trabalhos que lhe impulsionem e que você se mostra, parece que tem uma certa resistência de tudo o que você oferta, sabe? Como é que ele consegue fazer isso? Ele aprendeu isso onde? Ele consegue? Ele é capaz? É muito difícil e isso, Larissa, é... dói muito falar, porque… eu me emociono um pouco… [lágrimas, choro], me deixou um pouco doente, sabe? […]" (ZUMBI, grupo focal 01, 2021);
c. "[…] e outra…ser homossexual, que é um outro lugar que é muitas vezes visto de uma pessoa errada que vai desvirtuar o lugar, sabe? Então, pra você mostrar que você pode e que você é capaz é uma luta, Larissa, muito incessante e dolorosa, sabe? […]" (ZUMBI, grupo focal 01, 2021).

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) suas impressões acerca dos contos, poemas etc.:

No referido encontro, notei que as(os) participantes não falaram dos contos/poema[62] apresentado(s) de forma direta. Eles conseguiram articular o que aprenderam nessas narrativas, revelando isso durante as suas falas, contextualizando as ideias dessas histórias junto às reflexões do artigo sugerido. Por exemplo, quando Neguinha falava da experiência sofrida pela filha diante do racismo, teve um momento no qual ela resgatou as suas impressões acerca do conto de Kaiala. Naquele momento, observei um discurso inundado de subjetividades (ORLANDI, 1999),

[62] No encontro indicado, compartilhei o poema Vozes Mulheres, da intelectual negra Conceição Evaristo (2008). Socializei também o vídeo indicado no link: https://www.youtube.com/watch?v=ZGokqvbcVY0&t=8s.

revelando efeitos emocionais provocados pelo racismo. Ela disse:

> […]. Quando eu peguei, ouvindo né? O trechinho do conto, é essa criança que tá numa embarcação, né? Sozinha, sem a família. Quantas crianças, né? Viveram, então, essa…e se a gente projeta pro dia de hoje, têm muitas crianças que estão nesse barco. E esse barco é a sociedade que a gente vive, né? Discriminatória, preconceituosa, misógina, racista, então, esse barco, ele não deixou de existir, né? Ele continua e têm muitas crianças ainda que precisam desse afago, desse acalento, mas enfim… é, certamente ****** será uma menina muito forte (NEGUINHA, grupo focal 01, 2021).

Um outro momento, foi quando Zumbi, logo após relatar o racismo sofrido em uma escola privada enquanto professor negro, entrelaçou suas reflexões e denúncias com as suas impressões acerca do conto de Kaiala. Ele disse: "[…] E quando a gente lê e que vê esses contos, você fica: meu Deus, é o tempo todo, você tendo que ter uma resistência que não é necessária, sabe? É um embate que não é necessário porque eu acho que tem espaço pra todo mundo, sabe? […]" (ZUMBI, grupo focal 01, 2021). Noto nele um discurso politizado (ORLANDI, 1999) para demarcar o quanto o povo negro tem sido obrigado a sobreviver, quando deveria apenas viver como um direito de todos(as) os(as) demais que não sofrem racismo. Contudo, como o racismo existe, o povo negro não tem tido outra "alternativa", a não ser resistir.

b) o texto base do encontro:

Neguinha revelou que nunca tinha parado para associar a formação dos quilombos com os terreiros de Candomblé e que nesse sentido, o texto lido a auxiliou bastante para entender "[…] o sentido da constituição dos terreiros e de como eles se formaram, e aí a gente percebe né? Essa conexão que existe […]" (NEGUINHA, grupo focal 01, 2021). Ela citou também os blocos afro como um exemplo de instituição cultural de resistência e levantou algumas dúvidas, para que pudéssemos dialogar. Ela defendeu também a importância da formação continuada por parte dos sujeitos, para a quebra dos preconceitos, dizendo: "[…] A gente precisa falar do que a gente sabe. E o que a gente desconhece, enquanto professor, formador de opinião, né? Uma pessoa que está num processo de formação de vida, né? De formação cidadã das pessoas […]" (NEGUINHA, grupo focal 01, 2021).

Zumbi destacou a ideia do acolhimento que é realizado pelas casas de axé e que foi citado no artigo. Ele se mostrou reflexivo para se questionar se todas as

religiões fazem o mesmo movimento. Na oportunidade, ele trouxe um recorte para a questão da intolerância religiosa, trazendo o seu relato de vida: “[…] eu fui criado no evangelho e minha família, antes de ser evangélica, esteve no Candomblé. E eu sempre tive essa discussão, dizendo que toda e qualquer religião é feita de seres humanos. Então, nisso eu fiquei meio assim, será que só aceita no Candomblé? [...]” (ZUMBI, grupo focal 01, 2021).

Um outro ponto levantado por ele foi a questão do empoderamento feminino, para enfatizar que tanto a mulher como o homem podem assumir cargos de liderança, por ambos terem a habilidade de pensar e raciocinar. Como exemplo, ele citou a sua mãe, Mulher Negra, matriarca da casa, mãe solteira. Ele reconhece que o “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017; KILOMBA, 2019) dele é diferente das Mulheres Negras, mas percebe também o seu movimento de buscar contribuir com esse pensamento. Além disso, ele defende a inclusão de um diálogo por parte das escolas para tratar das questões do gênero e da religião, do ponto de vista da discriminação, da intolerância.

Zeferina iniciou as suas reflexões na tentativa de orientar as(os) colegas quando as(os) mesmos apontaram algumas dúvidas a respeito do artigo, especialmente em relação aos pontos que se aproximam do campo da religiosidade do Candomblé. Por exemplo, um dos pontos que Neguinha levantou foi a dúvida sobre a questão da sexualidade que foi referida no artigo e ela ficou na dúvida se isso tratava da opção sexual. Zeferina explicou que não compreendeu dessa forma porque ela entende esse processo sugerido por Marlise Silva (2010) como “[…] a força vital, a energia da sexualidade, não o sexo […]” (ZEFERINA, grupo focal 01, 2021). Logo após ela traçou uma diferenciação entre a cosmogonia oriental x cosmogonia ocidental, para dialogar sobre outra dúvida levantada por Neguinha. Zeferina demarcou essa diferenciação para dizer que essa ideia de a mulher ter que ser santa, sendo o oposto da pecadora, é fruto da cultura ocidental. Nesse sentido, na opinião de Zeferina, enquanto a cultura iorubana defende os encontros afetivos como força, luz, energia, para a cultura ocidental, por sua vez, há um entendimento oposto. Ela faz uma crítica sobre isso, afirmando que é preciso: “[…] dos dois sexos, pra gerar uma vida. Porém, esse ato que ele coloca como sendo provocado pela mulher é um ato pecaminoso e feio. Já a cosmogonia, o conjunto de conhecimentos iorubá, não vê dessa forma […]” (ZEFERINA, grupo focal 01, 2021).

Zeferina argumentou também que o Candomblé, para além do ato litúrgico, traz outras questões de política, de socialização, de aceitação, do acolhimento, fazendo referência ao discurso de Zumbi sobre a aceitação do homossexual por parte do campo religioso. Além disso, Zeferina destacou que não enxergou no texto um confronto entre os sexos. Pelo contrário, ela visualizou a ideia da Silva (2010) sobre a importância da trajetória das Mulheres Negras no Brasil, com o destaque para a história de escravização que aconteceu e afetou esse público. Ela disse:

> […] A mulher, ela sempre teve um papel muito importante em África, socialmente falando nas discussões de guerra, nas discussões políticas, nas discussões econômicas. A mulher estava presente em diversas sociedades. Quando essa mulher é trazida para o Brasil escravizada, ela traz isso, esse conhecimento, essa postura que ela já tinha em África. Então, é até natural que ela, é… vamos dizer assim, comande, entendeu? Lidere. Porque isso já acontecia em África, entendeu? […] (ZEFERINA, grupo focal 01, 2021).

c) rodada de perguntas: No encontro de hoje, apresentamos alguns exemplos do poder criativo germinado a partir de Mulheres Negras e algumas das suas referências ancestrais africano-brasileiras. Mulheres de axé/candomblé, orixás femininas, o nascimento da vida a partir do ventre feminino, além de um poema narrado por uma escritora negra, falando de Mulheres Negras da sua linhagem. **A respeito das mulheres negras mais velhas da família e/ou dos vínculos sociais mais afetivos das/do Senhoras/Senhor, conseguem rememorar e socializar um aspecto que tenham aprendido/aprenderam com elas e que considerem relevante para relatar agora?**

1) Zeferina: relatou que na família dela, as decisões têm sido tomadas pelas mulheres: tias, primas, além da mãe e avó, quando vivas. As figuras masculinas[63], por sua vez, "[…] não tomavam nenhuma atitude, nenhum caminho sem consultá-las […]" (ZEFERINA, grupo focal 01, 2021). Ela enfatizou que as mulheres da família dela são fortes, pessoas que oferecem a última palavra. Ela alertou que isso não acontece no sentido da imposição porque as orientações têm soado mais como aconselhamento. "[…] É esse espelho que eu tenho das mulheres mais velhas da minha família […]" (ZEFERINA, grupo focal 01, 2021), explica ela;

2) Neguinha: iniciou o seu discurso citando uma mulher forte que ela conhece como ninguém: ela mesma. Ela exemplificou que em casa, ela é quem toma as decisões, sendo também uma esposa conselheira. Ela explicou que quando o seu marido

63 Como exemplo, ela citou esposos e filhos.

está indeciso sobre algo que ele precisa se posicionar, “[…] se ele achar que deve fazer e se eu ponderar algumas situações de modo contrário, ele vai me seguir. Então, o poder aqui emana de mim. [Risos]. Não emana do povo, emana de mim […]” (NEGUINHA, grupo focal 01, 2021). Ela também citou a mãe dela, lembrando da relação de subserviência e sofrimento que a genitora sofreu no casamento com o seu pai, em meio a traições e que “[…] ela aceitou isso durante muito tempo […]” (NEGUINHA, grupo focal 01, 2021), para criar os filhos. Por fim, ela ressaltou também a sua avó materna como referência de mulher determinada. Neguinha explicou que não chegou a conhecer a sua avó porque a mesma faleceu quando ela ainda estava na barriga da sua mãe. Contudo, ela ouviu muitas histórias sobre a avó a partir da mãe. Ela disse: “[…] mas do discurso de minha mãe, minha avó, ela era a pessoa assim, a chefa mesmo, em casa. A chefa da família, mas muita coisa não era ela que decidia, era no caso a sogra. Era a mãe de meu avô, a minha bisavó. […]” (NEGUINHA, grupo focal 01, 2021), demarcando o lugar de respeito às mulheres mais velhas da família;

3) Zumbi: citou a sua mãe como exemplo de chefa de família. A esse respeito, ele sublinhou a importância dos estudos e da formação para o empoderamento na sociedade racista atual. Ele relembrou que certa vez, a mãe dele sofreu racismo no período que ela concorreu a uma vaga para professora em um concurso público e “[…] ela passou. Ela foi tirada desse lugar e foi dado a uma mulher branca, e ela saiu chorando do lugar porque não foi dado a ela, no primeiro concurso que ela fez pra professora, né. Então, assim, ela sofreu na pele […]” (ZUMBI, grupo focal 01, 2021)”. Zumbi fala com carinho da sua mãe, exemplo da mulher que o ensinou desde criança que é preciso respeitar as pessoas, independente da religião escolhida por elas, até porque, segundo ele: “[…] o grande problema da sociedade está em você respeitar o que o outro decide para a vida dele […]” (ZUMBI, grupo focal 01, 2021). Sua avó também foi citada como aquela que tomava as decisões, embora existisse um certo grau de hierarquia. Ele disse: “[…] a gente só sentava na mesa quando o meu avô sentava, mas toda decisão até ele sentar, quem tomava era a minha avó. A comida do dia, algo que ia vestir, o que e como iria organizar, o chefe da casa se sabia que era meu avô enquanto vida ele tinha, né? […]” (ZUMBI, grupo focal 01, 2021).

- **Diário de bordo da pesquisadora**

Esse encontro me marcou bastante. Senti que as águas doces e salgadas acolheram as(os) participantes no dia de hoje, a partir da escuta do conto de Kayala. Uma narrativa que falava de uma menina negra que foi violentada em um navio negreiro. Ela não tinha ninguém, além dos seus. Perdeu os pais e enfrentava as dores provocadas pelos colonizadores. Eu fiquei muito sentida, mas me esforcei ao máximo para conter as minhas lágrimas, afinal eu estava ali como pesquisadora. Aproveitei que era dia de terça-feira, dia de Ogum, e pedi a ele controle racional,

para equilibrar o meu emocional que também foi afetado por observar aquela microcena.

No momento da escuta das(os) participantes a respeito do artigo da autora Marlise Silva, a primeira a falar foi a professora Neguinha. Fiquei um pouco “preocupada” porque ela trouxe vários questionamentos sobre o texto. Dúvidas, críticas, questionamentos. Fui anotando pacientemente, mas preocupada, sem saber se eu daria conta de responder a todos os questionamentos que ela lançava sobre o pensamento trazido por Silva (2010) no artigo. Durante as falas dela, busquei uma mediação, no sentido de situar algumas dúvidas trazidas com ela. Ela apontou também algumas dúvidas a respeito de alguns conceitos. Exemplo: cosmologia/matriarcal, aspectos que discuti com ela no mesmo dia e outros que sugeri auxiliar na explicação ao longo dos próximos encontros. Notei que alguns questionamentos e reflexões que ela trouxe não precisavam ser respondidos por mim, por fazerem parte do processo.

Os leitores podem discordar e também criticar aspectos relevantes/ou não trazidos no texto abordado. Procurei confortá-la nesse sentido, buscando me acalmar também já que eu, curiosa como sou, imagino a sede de conhecer que ela deveria estar sentindo. A própria professora relatou que sentiu um certo desconhecimento de algumas palavras, por não conhecer muito esse campo de estudo, sendo esse um dos fatores que a motivou a aceitar fazer parte do estudo coletivo, para a minha alegria. Após o término da fala da professora Neguinha, sugeri que a palavra circulasse entre eles inicialmente, para que eu mediasse depois. Isso foi intencional. Expliquei que as/os demais participantes poderiam complementar alguma reflexão dela, caso surgisse o desejo. E, assim, foi feito.

O professor Zumbi foi pontual na fala dele, apontando alguns aspectos que ele duvidou. Trouxe e levantou reflexões a se pensar. Professora Zeferina, mulher do axé assumida, gentilmente procurou auxiliar os colegas, no sentido de tirar alguns questionamentos lançados por eles a respeito do Candomblé e também sobre como a autora do texto quis se posicionar. Na minha visão, o momento da rodada de perguntas foi a parte mais forte do encontro. Forte e profunda, emocionalmente falando. Professora Zeferina foi a primeira a falar.

Em seguida, foi a vez da professora Neguinha. Ela compartilhou vários ensinamentos que ela tem aprendido com mulheres da família dela. Teve um momento que ela falou da filha dela. Inicialmente, ela não anunciou que era filha dela: ela se referiu à menina pelo nome. E aí eu logo notei que a voz dela começou a ficar trêmula, os olhos marejados. Por isso, perguntei a ela: ***** é sua filha? Ela confirmou que sim e enquanto falava, lágrimas rolaram pelo rosto dela. A pauta do relato dela a respeito da sua filha demarcou a angústia dela em saber que a filha passou por casos de racismo, ainda criança. O machucado socializado por essa professora me afetou bastante.

7.3.2.1 Notas analíticas: poder feminino, ancestralidade e maternidade extensiva

- **Momentos que me chamaram atenção:**

1) Analiso nessa microcena a ocorrência das categorias de análise que envolveram aquele momento: o poder feminino presente no conto trabalhado, trazendo ensinamentos de Iemanjá (também chamada Kayala no candomblé), a exemplo da resiliência, do afeto e do aquilombamento, mesmo com a distância demarcada em um oceano que separou inúmeras famílias devido ao processo de escravização; a ancestralidade presente não só no elo familiar de Kayala – que, mesmo sendo afastada da sua *arkhé*, sentiu profundamente esse corte afetivo –, como também na oralidade que trouxe essa narrativa para a contemporaneidade, fruto de um ensinamento ancestral que aprendi com a Makota Dairlane Costa; a maternidade extensiva que inundou não só o movimento afetuoso recebido por Kayala a partir das outras pessoas que, como ela, estavam sendo violentamente escravizadas. Esse sentimento provocado pelas opressões alcançaram as memórias de Zeferina que, diante das suas experiências de racismo ao longo da vida, não esqueceu dos ensinamentos e de todo o afeto recebido por sua mãe. Nesse sentido, visualizo a maternidade extensiva de Iemanjá abraçando as dores de Kayala e também de Zeferina, como também a maternidade extensiva que a menina do conto encontrou na sua história e que Zeferina, do mesmo modo, tem recebido e nesse caso, como ela sinalizou várias vezes nos encontros seguintes, ela encontrou no seu pai ******** essa referência de proteção afetiva e familiar no Candomblé;

2) Noto a importância desse aquilombamento presente no conto de Kayala: quando a dor do outro perpassa pelas nossas, tendo em vista o reconhecimento de uma mesma opressão que, mesmo sendo atravessada interseccionalmente de forma diferenciada a partir do contexto de cada uma – a história de vida de Zeferina e de Neguinha são diferentes – mas, enquanto Mulheres Negras, elas possuem alguns desafios em comum em meio a uma sociedade racista e sexista. A ancestralidade, mais uma vez, ofertou um direcionamento para que participantes diferentes vivenciassem sentimentos no agora e que, a meu ver, podem repercutir em ensinamentos valiosos pa-

ra as suas caminhadas ao longo da vida;

3) Visualizo um fator desconfortável que levou Neguinha para esse rememorar enquanto figura materna, na condição de mais velha – e portanto, uma ancestral viva – que se depara em uma situação de conflito que é tão estrutural a ponto dela não poder evitar a ocorrência, embora tenha optado por enfrentá-la.

Acredito na importância da escuta, em se tratando de uma sociedade que – equivocadamente – direciona a sensibilidade apenas ao lado feminino. Lembro-me das falas de Zumbi sobre o apoio recebido pela figura materna diante das violências sofridas por ele e nesse sentido, percebo também que ele foi bastante acolhido nesse processo de escuta, não só por mim nessa observação participante, como sobretudo por suas colegas de trabalho, exercendo essa cumplicidade feminina de abraçar as dores do outro, embora eu acredite que esse papel possa ser realizado também pela figura masculina. Acredito que o desabafo de Zumbi foi necessário porque o enfrentamento ao racismo é também uma estratégia de sobrevivência e, nesse sentido, o se calar pode ser adoecedor.

Diante dos discursos apresentados por Zumbi, visualizo no grupo a presença do feminino para acolher, direcionar, aconselhar e agregar, a partir das posturas das Mulheres Negras presentes naquele encontro, considerando esses ensinamentos como resultado não só das suas vivências e escolhas, como também das lições ancestrais propagadas por esse poder feminino presente nos itans. Refiro-me ao acalanto partilhado em uma noite que abordou um conto sobre Kayala e também um vídeo sobre Oxum, trazendo o abraço feminino que acolhe muitas dores emocionais. Na minha opinião, falar sobre como esses desconfortos provocados pelo racismo afetam o modo de agir e de conviver da vítima em sociedade e como isso afeta inclusive o seu campo emocional é também um caminho pedagógico.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) suas impressões acerca dos contos, poemas etc.: noto a relevância dos ancestrais nesse processo de ensinar aos mais novos a como enfrentar desafios que não são tão novos assim. Mesmo desabafando sobre as opressões sofridas pela filha diante do racismo, Neguinha reconhece também que muitas crianças negras podem estar passando por essa situação. Fico a imaginar a relevância de se

ter uma professora como Neguinha em uma escola pública, atuando pedagogicamente a favor de muitas crianças negras que, como sua filha, podem ter tido alguma experiência como essa. Observei as palavras de Zumbi como sinais de força e resiliência de quem aprendeu com uma mais velha, Mulher Negra – a sua mãe que também é uma profissional da educação – a importância de resistir ao racismo, apesar dos inúmeros obstáculos lançados por essa sociedade que não respeita as diferenças entre sujeitos.

b) o texto base do encontro: Analiso que foi pedagógico esse movimento da professora Neguinha que, apesar de não ser da religião do Candomblé, não se isentou do compromisso de estudar sobre uma parte da história e cultura afro-brasileira, enquanto possibilidade de desenvolver uma espécie de formação continuada, considerando a possibilidade que ela encontrou de conhecer textos sobre o processo de formação do Candomblé, fundado inicialmente pela perspectiva do poder feminino negro.

O professor Zumbi pode ser visto como um exemplo de como profissionais da educação podem estudar sobre a história e cultura afro-brasileira, o racismo, a diversidade, o poder feminino e o sexismo nas escolas sem, necessariamente, desenvolverem um ensino religioso, como costumeiramente os racistas têm rotulado essas ações.

Analiso que as vivências e a postura de Zeferina diante desse movimento revelou, para mim, um exemplo da importância desse encontro ter sido caracterizado como um estudo coletivo porque a ideia foi justamente o aprender junto, seguindo uma linha bem freireana. Além disso, o conhecimento prévio acerca das coisas pode ser um armamento para o enfrentamento ao racismo e às diversas formas de opressões. Digo isso porque as vivências de Zeferina foram apontadas pelas(os) colegas como uma espécie de homologação de que existem pessoas que conhecem uma outra versão da história propagada pelo racismo. Do mesmo modo, o autoconhecimento e a priorização dada por Zeferina, no sentido de se aproximar cada vez mais da história e cultura afro-brasileira, reforçam ainda mais o seu processo de empoderamento.

c) a rodada de perguntas: visualizo no relato de Zeferina que discutir sobre o poder feminino não é sinônimo de defender uma espécie de soberania feminina em relação ao masculino: pelo contrário, há uma possibilidade de se dialogar em torno de uma equidade de direitos e de oportunidades nas tomadas de decisão, o que, de alguma forma, pode ser encarado como um ensinamento ancestral, do ponto de vista do matriarcado e do patriarcado que é discutido em algumas civilizações africanas.

Nesse processo, consegui enxergar nas memórias de Neguinha vários ensinamentos de como as Yalodês da sua família conseguiram contornar, na medida do possível, a questão das opressões em torno das mulheres. Isso pode ser visto, de alguma forma, como o poder feminino presente na sua *arkhé* conseguiu resistir e servir de exemplo para as gerações seguintes.

Identifiquei alguns exemplos de como Zumbi consegue ressignificar as suas experiências de opressão, rememorando ensinamentos ancestrais e maternais que resistiram a essa sociedade racista e sexista. Zumbi não tocou no assunto da paternidade, mas observei a valorização que ele oferta a figura materna que, em se tratando do contexto dele e de muitas pessoas negras, foi retroalimentada por sua mãe negra enquanto representatividade do matriarcado que consegue se sustentar, independente de haver ou não uma presença masculina.

A partir do conceito de maternar abordado nesse encontro, reflito que uma mulher não precisa, necessariamente, ter um útero para ser mãe: ela pode ser uma madrinha, uma tia, uma irmã mais velha, uma mãe adotiva, uma Ialorixá. Analiso que, sem ter imaginado o resultado desse encontro quando o planejei, eu escolhi o conto certo para o dia certo. Digo isso, porque tive que trazer a energia das águas doces e salgadas: na mitologia iorubana, Oxum e Iemanjá são as grandes mães. Iemanjá é a primeira: a mãe de todas as cabeças.

Independente da religião, muitas pessoas a cultuam e a reverenciam. Independente da religião, tomar um banho de mar em um dia triste pode provocar sentimentos bons em alguém. E a água lava, limpa as dores, refresca, acalma. Nesse encontro, as(os) participantes se emocionaram, jorraram dores, alegrias, memórias, superações. E é justamente essa energia da água: pra limpar o canal da comunicação, possibilitando a fala sobre as dores. Porque para falar de racismo – quando se está no lugar de fala (RIBEIRO, 2017; KILOMBA, 2019) de quem sofre e

sente o lugar da vítima – pode acordar muitas feridas. E é necessário um cuidado continuado em relação a essas dores por parte de quem as sente, visando a sobrevivência. O poder feminino e a maternidade extensiva se fizeram presentes durante todo esse encontro. A capacidade de liderança, sem perder a feminilidade, transitou pelas memórias vivas das(os) participantes desta pesquisa.

7.3.3 GF 02 - Eu me considero uma Yalodê em construção

> Da base ao centro percorremos um longo caminho
> Palavra em voz, rajada é vento invadindo o destino
> Atravessamos tantos mares, tempos, raio e guerras
> Um oceano a céu aberto agita, temos pressa
> Treme terra, placas deslocando as estruturas pretas (pretas)
> Yabás mudaram as setas e as ruas
> O sinal segue fechado, mas não vamos parar, a direção virô de lado, é nós pra cá, é nós pra cá
> Ocupando a cidade, reescrevendo a história, resgatando memórias, somos revolução
> Das casas de família, da sua tirania, de toda covardia, pedimos demissão
> É o ponto de chegada, é ponto de partida
> Pretas Yabás ao centro, seremos ouvidas
> Nós subimos no trono
> Nós fazemos alarde
> Somos raiz forte, florescendo a cidade
> (PRETAS Yabás, 2020).

O grupo focal nº 02 ocorreu no dia 27 de abril de 2021, apresentando a temática “Movimento de Mulheres Negras e Estratégias Políticas contra o Sexismo e o Racismo”. O encontro on-line foi realizado na plataforma zoom, com a duração de 1h53min. Estiveram presentes as(os) professoras(es): Zeferina, Neguinha e Zumbi.

O segundo encontro foi planejado como um convite às/aos professoras(es) para um estudo direcionado ao movimento de Mulheres Negras, com o recorte para o racismo e o sexismo sofrido por esse público. Foi o momento para estimulá-las(os) para a prática da escuta e da fala, diante da busca por representatividades femininas negras e desse modo, os pontos ofertados no texto de Jurema Werneck (2010) transitaram por várias referências negras na política, atravessando os grandes mares do atlântico até alcançar a ancestralidade presente nos orixás.

- **Dois momentos que me chamaram atenção:**

1) Zeferina se emocionou bastante no processo de relatar as impressões dela acerca do conto apresentado. Aquele momento me deixou bastante reflexiva acerca da importância da palavra – ouvida, dita, cantada, dentre suas inúmeras tantas possibilidades – como alimento da alma, do fortalecimento do ser. Ela disse: "Quando eu escuto uma cantiga me dá vontade de chorar, quando eu escuto um itan me dá vontade de chorar, entendeu? [Choro, lágrimas]. É uma coisa que eu não sei explicar, não. Mas é bom! É algo bom, não é nada que me faça mal, não" (ZEFERINA, grupo focal 02, 2021). Afetada naquele momento, eu a disse: "que honra ter uma filha de ******* com ******* entre a gente! Chega me arrepiei aqui. Se sinta acolhida, professora! Pertencimento, reconhecimento, né, como você se identifica. E família...ancestralidade é família...a gente se sente acolhida, né?".

2) Neguinha também acolheu Zeferina naquele momento, ressaltando as qualidades dela e o reconhecimento da sua sensibilidade e força. Ela disse: "[...] Zeferina é tão intensa, né? Então, tá explicado porque é que ela é essa grande mulher, né? Em todos os sentidos. Então, tá aí de onde ela vem, né? Ela revela de onde vem essa força, essa coragem, né [...]" (NEGUINHA, grupo focal 02, 2021). Refiro-me a uma microcena envolvendo a troca de afetos entre colegas de profissão que construíram uma relação de amizade e confiança, especialmente quando Neguinha confirma: "[...] e é por isso que a gente tem, né, um laço de amizade, um amor [...]" (NEGUINHA, grupo focal 02, 2021).

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) suas impressões acerca do conto da Criação do Mundo pelos iorubás:

Zeferina descreveu as emoções que ela sentiu durante o seu processo de escuta do conto apresentado no encontro. Ela também se lamentou diante do episódio civilizatório ocorrido no país, acarretando na escravização de africanos(as) e dos(as) descendentes deles(as) no Brasil. Segundo ela, a diáspora africana dificultou ainda mais para que ela conhecesse a história dos seus ancestrais. Ela disse: "[...] ouvir essa cantiga, ela mexe muito comigo. Ela mexe...com coisas até que eu não sei explicar o porquê, porque infelizmente, dada as condições pelas quais nós estamos aqui hoje, nós não conhecemos de fato a nossa origem, né?" (ZEFERINA, grupo focal 02, 2021);

Neguinha refletiu sobre a importância da participação da mulher nas tomadas de decisões, enfatizando a sua força e exemplificando a atuação das Mulheres Negras nas bases de formação do candomblé. Nesse sentido, na opinião dela,

pensar na formação do mundo sem a atuação das mulheres seria como colocar essa criação fadada ao fracasso. Ela demarcou um discurso que compreende a figura feminina como aquela que acolhe, agrega, une, busca a pacificidade quando possível, de modo a "[...] aparar as arestas [...]" (NEGUINHA, grupo focal 02, 2021), disse ela. Neguinha também ponderou bastante acerca do papel das Yalodês do ontem e do agora, destacando quem são elas e o motivo dessa nomenclatura. Notei o movimento dela de ter acolhido as suas próprias curiosidades que foram despertadas a partir dos textos indicados para a leitura. Foi nesse encontro que eu ressignifiquei o título dessa tese de doutoramento, trazendo a força da palavra Yalodês. A esse respeito, Neguinha sinalizou esses ensinamentos colhidos por ela para observar a própria trajetória enquanto Mulher Negra. Digo isso porque, após ela ter apontado o seu entendimento sobre a importância das Yalodês, ela argumentou: "[...] eu me considero, dentro do que eu sou, uma Yalodê em construção e eu fiquei muito feliz [...]" (NEGUINHA, grupo focal 02, 2021), revelando satisfação por ter se identificado com as mulheres que assumem papeis de liderança.

Além disso, Neguinha destacou que, ao ouvir o referido conto, ela se recordou da história de Adão e Eva, associados ao Catolicismo, sendo essa a sua religião. Ela detalhou o fato de essa ser uma narrativa que enfatiza uma certa culpabilidade da mulher, 'apontada' como aquela que estimulou o 'pecado' por parte do homem. Considerando que a apresentação do conto afro-brasileiro sobre a criação do mundo foi a partir de um vídeo, trazendo imagens do ontem e do agora, Neguinha sinalizou algumas impressões acerca disso também. Uma das imagens do vídeo mostrou Marielle Franco e nesse sentido, ela ponderou sobre o quadro de insegurança vivenciado por Mulheres Negras que lutam por um coletivo. Ela disse: "[...] eu foquei bem a figura de Marielle...que perdeu a vida, não está mais entre nós e a gente sabe porque que ela perdeu a vida. Certamente por conta da sua força [...]" (NEGUINHA, grupo focal 02, 2021);

Zumbi revelou que ficou impressionado com essa narrativa que traz uma versão de como o mundo foi criado e que isso despertou interesse nele, no sentido de querer conhecer diferentes histórias sobre a formação do mundo. Considerando o fato dele ser evangélico, ele citou que segundo a crença na qual ele segue, Deus criou o mundo em sete dias. Traçando um comparativo com essas histórias e outras que ele já ouviu, segundo ele, há um "[...] lugar de denominador comum: o mundo foi

criado para se viver bem [...]" (ZUMBI, grupo focal 02, 2021). Zumbi apontou também a importância da atuação das mulheres nessas narrativas, demarcando a presença delas na natureza. Na oportunidade, ele criticou as tentativas de supremacia do homem nesse processo da criação, de modo a não reconhecer a importância do feminino para o equilíbrio da humanidade. Ele disse: "[...] para criar o mundo, eles precisariam de um conjunto e não só deles, do grupo masculino. Eles precisavam de um conjunto de coisas que iam colaborar com as ideias deles também e isso me chamou a atenção no vídeo, eu prestei atenção [...]" (ZUMBI, grupo focal 02, 2021).

b) o texto base do encontro:

Zumbi citou o caso de uma Mulher Negra que atua na política de uma cidade da Bahia e que estava sendo ameaçada de morte, precisando ter saído da cidade na qual ela morava, por medo. Ele exemplificou esse quadro para demarcar a realidade de quando uma Mulher Negra ocupa um espaço de poder e a sociedade racista e patriarcal reage dessa forma. Ele enfatizou que refletiu sobre essas questões durante a leitura do artigo indicado, incluindo as impressões sinalizadas pelo grupo nesse encontro, despertando nele ponderações acerca desse sistema, em relação à "[...] não aceitar essa chefia, sabe? Do poder, do lugar feminino, sobre alguns embaraços sujos que a gente sabe que na política tem, né? [...]" (ZUMBI, grupo focal 02, 2021). Zumbi revelou, a meu ver, um discurso politizado e consciente do quadro de sexismo no qual Mulheres Negras ainda têm vivenciado. Além disso, Zumbi levantou mais três pontos a partir da leitura do artigo de Werneck (2010): **1)** a questão da eleição a partir da cor da pele, como pressuposto para definir quem é 'preferível' para ser escolhido pela sociedade; **2)** o respeito ao corpo como ponte para o reconhecimento do outro, a exemplo de quando ele nota no conto sobre Iemanjá a importância de se valorizar a essência de cada pessoa. Ele disse: "[...] ela sai da casa do marido porque ele fala dos seios dela, né? Que é o lugar do corpo, o lugar do reconhecer. O respeito ao seu corpo. É o meu, você não quer? Beleza! Vida que segue [...]" (ZUMBI, grupo focal 02, 2021); **3)** a hipersexualização direcionada à Mulher Negra como reflexo desse racismo existente. Zumbi destacou a necessidade de se debater essas pautas nos espaços socioeducativos, considerando que normalmente "[...] a defesa acontece depois que o crime já foi posto, mas quando você barra, o crime não acontece [...]" (ZUMBI, grupo focal 02, 2021).

Zeferina afirmou que conseguiu encontrar pontos do texto de Werneck (2010) que dialogam com o artigo da autora Marlise Silva (2010) – abordado no encontro anterior – e que, inicialmente, ela ficou pensativa durante a leitura do artigo, quando ela se deparou com a afirmação de que as Mulheres Negras não existem. Segundo ela, depois de ter dado uma pausa para refletir sobre isso e retomar a leitura, ela passou a compreender que "[...] as Mulheres Negras não existem quanto a sua origem inicial, primeira, a gênese, aquela coisa do local. (...). Essa Mulher Negra, essas Mulheres Negras, vindas de diferentes regiões de África, tiveram que se adaptar [...]" (ZEFERINA, grupo focal 02, 2021).

Zeferina disse que acredita naquilo que ficou a partir dessa travessia, de modo que essas mulheres preservaram o que puderam preservar, em meio às violências sofridas. Atualmente, existem reflexos desse processo civilizatório, especialmente quando ela se refere às marcas do epistemicídio. Na opinião dela, ele tem sido o primeiro a atacar, sendo normalmente direcionado ao genocídio seguidamente. A esse respeito, ela ponderou que "[...] epistemicídio é o tiro sem bala. A morte sem a bala, né? Depois que eu extermino você, eu dou o tiro de misericórdia, o genocídio, né? [...]" (ZEFERINA, grupo focal 02, 2021). Zeferina sinalizou também outros pontos levantados no artigo: 1) a importância do Candomblé enquanto campo de resistência e preservação da cultura; 2) a associação das orixás femininas como representatividade para Mulheres Negras que atravessaram o Atlântico, assim como para as suas descendentes.

A esse respeito, ela acredita que a essência do feminino pode estar em cada uma, de variadas formas. Como exemplo, ela disse que não precisa, necessariamente, ser filha de Nanã para ter Nanã enquanto essência na sua vida, assim como em relação à Iemanjá, Oxum, Iansã etc. Zeferina refletiu ainda sobre a luta que a Mulher Negra tem enfrentado diante do machismo do homem branco e também do homem negro, além da luta feminista no Brasil, na qual mulheres brancas levantam a bandeira, mas não "[...] acolhem as dores, as necessidades, os clamores da Mulher Negra [...]" (ZEFERINA, grupo focal 02, 2021).

Neguinha expôs alguns pontos do texto, entrelaçando com as suas reflexões, como: **1)** o artigo apresenta dados históricos que são de grande relevância para a compreensão da trajetória das Mulheres Negras no país. Ela apontou que antes de

ingressar no estudo coletivo, acreditava que Oxum era orixá masculino e quando descobriu que Oxum era feminina, ela comemorou, dizendo: “[...] para a minha felicidade, é orixá feminina! Só vem a engrossar o caldo! [...]” (NEGUINHA, grupo focal 02, 2021); **2)** existe uma fortaleza na formação das Mulheres Negras em diversos aspectos, como na política. Naquele momento ela citou também a formação das irmandades, como a da Boa Morte. Neguinha sinalizou a caminhada das Yalodês ao longo da história, trazendo um recorte para as suas descendentes nos dias atuais, a exemplo da prática de atuar na política em prol dos direitos de um coletivo. Ela disse que os grupos criados para “[...] e em prol da mulher, da sua proteção, são grupos criados para acolher a mulher e mais atualmente, em relação aos seus direitos, lógico – e têm os deveres – mas também para reafirmar a figura dessa mulher [...]” (NEGUINHA, grupo focal 02, 2021).

Naquele momento, ela citou o caso vivenciado pelas trabalhadoras domésticas do país, demarcando a relevância dos sindicatos. A respeito do ser Yalodê, a partir das leituras e das discussões realizadas em grupo, ela disse: “[...] cada uma de nós somos um pouco dessas Yalodês, porque a gente batalha todos os dias por uma infinidade de coisas (...). Então é se configurar com e para. Torna-se ou não? Merecer ou não essa titularidade de Yalodê? Da mulher que luta [...]” (NEGUINHA, grupo focal 02, 2021).

c) a rodada de perguntas: No encontro de hoje, apresentamos um conto africano que tratou da importância do trabalho coletivo envolvendo o sagrado feminino e o sagrado masculino para a manutenção da vida e o equilíbrio na/da natureza. Nesse caminho, dialogamos sobre um texto que enfatizou a importância do Movimento de Mulheres Negras e suas Estratégias Políticas contra o Sexismo e o Racismo, a partir de referências/repertórios da mitologia africana que, por sua vez, carrega a força das orixás femininas como ponte de valorização das Mulheres Negras, diante das suas lutas pela igualdade de direitos, reafirmando a insubmissão feminina e também a realeza presente nas negras afrodiaspóricas brasileiras. **Na opinião de vocês, a ocupação de Mulheres Negras em espaços de protagonismo e de poder, pode acarretar em transformações para a sociedade atual? Caso a resposta seja positiva, poderia justificá-la?**

Zeferina acredita que “[...] Pode, se essa mulher negra tiver consciência de quem ela é e o que ela pode fazer no lugar que ela ocupa, porque se ela não tiver essa consciência, não vai mudar, não. Ela vai repetir, reproduzir o racismo [...]” (ZEFERINA, grupo focal 02, 2021). Como exemplo, ela relatou um caso no qual levou o seu filho ao consultório médico e, ao se dar conta de que uma médica negra iria atendê-lo, Zeferina comemorou e disse: “parabéns, seja você abençoada!”, ao passo que a médica, por sua vez, a olhou da cabeça aos pés e nada lhe respondeu. Segundo Zeferina, a sensação inicial de satisfação logo foi invadida pelo sentimento de frustração.

Neguinha concordou com o posicionamento de Zeferina e disse: “[...] é preciso que se saia do discurso e parta-se para a prática (...). É a minha visão. Eu posso estar equivocada, mas é o que eu percebo. É o que eu sinto” (NEGUINHA, grupo focal 02, 2021). Como exemplo, ela citou o caso de uma Mulher Negra que ocupa um cargo político em Salvador, de modo que antes e durante a campanha ela prometeu muitas ações, nas quais não têm sido aplicadas após ter sido eleita. Nesse sentido, Neguinha criticou esse posicionamento de alguns/algumas políticas que realizam posturas de conivência. Contudo, Neguinha também enfatizou o outro lado, com a atuação de políticas(os) que cumprem o seu papel social com maestria, a exemplo de Marielle Franco. A esse respeito, Neguinha disse: “[...] Ela foi calada, silenciada para sempre por conta de muita coisa: porque ela desafiou, ela lutou, ela brigou, ela usou o que ela tinha de poder que não era só no discurso, como também na prática” (NEGUINHA, grupo focal 02, 2021).

Zumbi concordou com as colegas e também demarcou esse olhar sobre as situações nas quais algumas pessoas negras ocupam espaços de poder e tratam outras pessoas negras de forma diferenciada, negativamente falando. Ele disse: “[...] quando você se depara com alguém da sua cor, com o seu tom de pele, no lugar em que você é preto igual a ele, vai até ele para qualquer que seja o atendimento, a fala é diferente, muda totalmente a postura [...]” (ZUMBI, grupo focal 02, 2021).

- **Diário de bordo da pesquisadora**

Nesse encontro, o tema central foi sobre o movimento de Mulheres Negras, considerando as estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. Conforme

prometido no último encontro, apresentei possíveis temas das oficinas artísticas ao grupo e todas(os) elas(es) concordaram com as sugestões. Foi nesse dia também que senti a necessidade de falar sobre Tia Ciata nos próximos encontros e de sugerir ao grupo o samba para ser incluído nas atividades da oficina de dança. O nome dela e o samba foram pronunciados várias vezes por algumas/alguns das(os) participantes e foi a partir disso que pensei nesse movimento de dar continuidade ao que já se tem força. Além de tudo isso, Tia Ciata era filha de Oxum e para mim, trazer a história dela para esse estudo coletivo fez todo sentido, já que no primeiro encontro o grupo aceitou a proposta do acolhimento das águas, no sentido de confiar no processo de falar sobre seus desconfortos emocionais causados pelo racismo.

E o samba nos convida ao movimento de falar sobre as opressões e as denúncias, mas também de falarmos sobre as alegrias e as vitórias conquistadas pelo povo negro. Acredito que ter aprendido o itan que trata da criação do mundo foi necessário para o meu despertar enquanto pesquisadora negra que já ingressou nessa pesquisa com o foco única e exclusivamente nas Mulheres Negras. O meu sagrado masculino também me deu um alerta nesse sentido. Digo isso porque eu conheci essa versão de itan antes de tomar conhecimento do interesse do professor Zumbi de participar da pesquisa. Para mim, isso fez muito sentido depois, como se esse ensinamento viesse para me preparar pro futuro. A mensagem trazida nesse itan reverberou ainda mais forte em mim quando um homem negro se convidou para participar da discussão: ele não foi cobrado, não foi obrigado. Ele entrou nesse processo já afirmando que veio de uma Mulher Negra e que aprende com ela todos os dias. É sobre respeito, representatividade, reconhecimento ancestral.

Foi nesse contexto que aceitei a chegada dele, com muita alegria porque eu bem sei que, infelizmente, o contexto no Brasil acerca disso é bem diversificado e nem todos os homens negros dialogam nesse mesmo sentido. Basta observar nos noticiários os grandes índices de feminicídio que ultrapassa relações afetivo-sexuais. Basta ser uma Mulher Negra para ampliar a probabilidade de reconhecer esse quadro, seja ela mãe, irmã, vizinha, tia, prima, namorada, esposa etc. Eu não estou dizendo que todos os homens negros são assim: óbvio que não! Eu me refiro única e exclusivamente aos casos em que isso não acontece. E aí esse itan apareceu na minha caminhada para me dizer: calma aí! Tem o outro lado também, temos outras

versões para essa dura realidade na qual vocês, Mulheres Negras, vivenciam cotidianamente. É sobre trocas justas, equilíbrio, equidade de direitos tanto para os homens como para as mulheres. Esse itan me ensina muitas coisas, como: 1 - é importante falar sobre Mulher Negra, principalmente quando se é uma, especialmente em se tratando das diversas opressões sofridas por esse público; 2 - não se deve esquecer da necessidade de incluir os homens negros na prática da escuta delas também. Porque os homens negros foram gerados por essas mulheres.

7.3.3.1 Notas analíticas: Mulheres Negras, racismo e sexismo

- **Momentos que me chamaram atenção:** 1) analiso que o estudo em torno de uma temática que envolve axé – enquanto energia em movimento – me possibilitou a observar passagens referentes a categorias de estudo nas quais eu não planejei encontrar no mesmo encontro. Por exemplo, eu não tive a intenção de analisar como os ensinamentos em torno da ancestralidade poderiam surgir naquele dia, embora eu já acreditasse que o processo de contação de histórias de tradição oral dessa natureza já carregasse esse elo ancestral. É nesse sentido que eu enfatizo o meu olhar analítico em torno desse relato de Zeferina, uma Mulher Negra politizada que encontra na sua família ancestral um acalanto para lidar com os seus desconfortos diante de uma sociedade racista e sexista. Zeferina é um exemplo de como esse afeto ancestral pode não só fortalecer Mulheres Negras diante dos seus enfrentamentos, como também servir como representatividade para as futuras gerações, afinal de contas ela é uma professora negra que defende uma educação diferente daquela direcionada a um ensino colonizador e racista.

  2) Penso que o compartilhamento das feridas emocionais entre Mulheres Negras pode fortalecer a caminhada de quem transita por esse contexto, sendo inclusive uma prática bastante exercida no movimento de Mulheres Negras.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

  a) suas impressões acerca dos contos, poemas etc.: analiso a lição trazida no *adinkra* sankofa, quando me deparo com esse discurso de Zeferina, considerando que ela aponta os contos afro-brasileiros como uma das pontes para que ela busque

conhecer as histórias da ancestralidade na qual ela está ligada. Foi muito emocionante para mim – fiquei arrepiada de emoção – ter escutado esse relato porque tenho essas impressões também quando escuto e reconto um conto dessa natureza. Essa identificação não é incomum quando dialogamos com Mulheres Negras: dentre as inúmeras encruzilhadas que nos afetam na sociedade racista e sexista na qual vivemos, nos encontramos em muitos pontos desses inúmeros caminhos. Parece-me que essas são algumas das inúmeras consequências do racismo na vida das vítimas, tendo em vista as tentativas de invisibilizar, inferiorizar e apagar o legado africano-brasileiro da história de Mulheres Negras como Zeferina.

Analiso a relevância do feminino nos espaços de poder, no exercício de usufruir a oportunidade de direitos diante do masculino, como ocorre no ensinamento trazido pelo conto. Visualizo isso também na trajetória de vida de Neguinha, de acordo com os relatos trazidos por ela a respeito de como ela se coloca no seu núcleo familiar, aspecto inicialmente trazido no encontro anterior. Visualizo o entendimento de ancestralidade trazido no discurso de Neguinha, ao colher as referências das Yalodês para a sua vida na contemporaneidade. Ela, Mulher Negra, já revela o seu foco na necessidade de se ter uma liderança que responda pelas necessidades das mulheres. Ela aponta o seu senso crítico a respeito do sexismo que, por sua vez, também está presente na passagem religiosa de Adão e Eva. Penso que é quase impossível discutir pautas sobre Mulheres Negras sem se deparar com a questão da insegurança e do medo acarretados pelos inúmeros casos de violência sofridos por esse público.

Analiso a relevância do discurso de Zumbi nesses pontos, estando bastante direcionado para o que diz a filosofia presente no ubuntu. Para além disso, noto que ele utilizou dos ensinamentos aprendidos na sua religião para ressignificar os seus discursos em torno da importância de se respeitar as pessoas independente da religião, sendo um ponto bastante citado por ele ao longo dos encontros do estudo coletivo. Os argumentos de Zumbi sublinham que homens negros também possuem responsabilidade, no sentido de não se isentarem diante do quadro de sexismo enfrentado pelas Mulheres Negras e que, provavelmente, ele adquiriu esse entendimento a partir da sua criação junto a uma Mulher Negra que ele tem como referência, a sua mãe.

b) o texto base do encontro: Analiso que apesar do lugar de fala de Zumbi ser bem distante daquele vivenciado por uma Mulher Negra, isso não impede que ele observe o que a realidade tem apontado acerca das inúmeras formas de opressões sofridas por esse público. Os elementos apontados no discurso dele perpassaram pelo campo político e racial, pela questão da sexualidade e – por que não dizer? – pela educação, já que a escola também tem o compromisso de debater sobre as questões de gênero e raça desde os anos iniciais, no sentido de contribuir para esse processo de combate e ressignificação que precisa ser feito na sociedade.

Todas as reflexões trazidas por Zeferina configuram realidades vivenciadas e/ou observadas por Mulheres Negras e, considerando o seu lugar de fala, percebo a importância de ter levado as contribuições teóricas de Jurema Werneck e Marlise Silva para o estudo coletivo. Parece-me que a compreensão do que é dito sobre Mulheres Negras para Mulheres Negras pode revelar uma aproximação maior por parte de quem vive essa realidade, além de ser visto, a meu ver, como uma das estratégias para enfrentar o racismo e o sexismo, em meio a uma sociedade que insiste em contar essas histórias a partir de um outro olhar e lugar, o do opressor branco e colonial.

Analiso que a compreensão do que é ser uma Yalodê nos dias atuais foi um fator que marcou Neguinha naquele encontro. Relatos como esses são importantes, quando uma professora negra, católica, vai na contramão dos dados estatísticos que revelam inúmeros casos de intolerância religiosa – realizada por diversas pessoas independente de terem ou não uma crença religiosa – e, revela que, independente da religião, é possível dialogar sobre a história e a cultura africana e afro-brasileiros em espaços socioeducativos.

c) a rodada de perguntas: reflito que o processo de politização vivenciado por uma Mulher Negra vai depender de fatores, como a forma dela encarar o racismo e o sexismo, de modo a exercer posturas diante disso, como por exemplo reproduzir essas opressões ou, como Zeferina revela fazer, ir na contramão desses discursos e posturas violentas.

Os pontos elencados por Neguinha me lembraram dos ensinamentos de Nilma Lino Gomes (2005) a respeito da importância do papel pedagógico da escola diante das questões raciais, quando ela fala sobre a importância do movimento para

estabelecer uma organização enquanto grupo, afinal de contas, “[...] Para se realizar mudanças é preciso que haja movimento” (GOMES, 2005, p. 152-153).

O discurso de Zumbi me remeteu ao alerta de Fanon (2008, p. 34) em relação a postura das pessoas negras acerca da colonização, quando ele diz: “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será”. Observei que tanto Zumbi como Zeferina revelaram que, quando se deparam com pessoas negras que reproduzem essas posturas coloniais, eles(as) costumam dialogar no particular, ou seja, eles(as) conversam com essas pessoas em particular, para apontar esses desconfortos porque acreditam que ‘roupa suja se lava em casa’, ou seja, o diálogo entre os pares precisa acontecer, mas eles(as) evitam a exposição pública do outro, por entenderem que, por mais que haja esse movimento de buscar as máscaras brancas por parte de alguns/algumas, Zeferina e Zumbi percebem que há uma ausência de consciência racial por parte desses outros(as).

Os relatos das(os) participantes que foram socializados nesse encontro transitaram por suas vivências pessoais, sejam elas experienciadas e/ou observadas de fora, o que carrega na palavra um sentido diferenciado. Durante as discussões sobre o artigo, o conto e também na rodada de perguntas, elas(es) foram convidadas(os) a dialogarem sobre suas as ancestralidades e isso ultrapassou o campo da religiosidade porque eles compreenderam no(a) ancestral uma memória viva que também contempla as(os) mais velhas(os) do passado e do presente. Naturalmente, a palavra Yalodê foi pronunciada, até porque o artigo abordado levou essa proposta. O mais interessante foi que o vocábulo nunca mais saiu das discussões e isso reverberou muito forte nas minhas observações, a tal ponto de adentrar o título dessa pesquisa de doutoramento. Penso que a ressignificação do ser Yalodê para o contexto contemporâneo é fundamental para o fortalecimento do movimento de Mulheres Negras, diante das opressões que são lançadas sobre os seus corpos e vidas de forma interseccional.

7.3.4 GF 03 - A chegada de Dandara e a Feitiçaria Descolonial

> Não deixe que a corrida maluca da vida louca
> Te jogue num precipício de emoções
> Garota!!!
> Ninguém nos disse que seria fácil
> Segurar a onda, dá na cara e continuar
> Não deixe que tentem te colonizar
> Te converter, te doutrinar
> Te alienar
> Eu quero voar
> Escrever o meu enredo
> Liberdade é não ter medo!!
> (DESCOLONIZADA, 2016).

O grupo focal nº 03 ocorreu no dia 11 de maio de 2021, apresentando a temática “Descolonização na educação: aplicabilidade da lei n° 10.639/03 e a intolerância religiosa nas escolas”. O encontro on-line foi realizado na plataforma zoom com a duração de 1h48min. Estiveram presentes as(os) professoras(es) Zeferina, Neguinha, Dandara e Zumbi.

Esse encontro foi planejado com o intuito de estimular as(os) professoras(es), no sentido de dialogarem sobre a proposta de descolonizar tudo aquilo que envolva processos educativos, nos quais eles não estejam de acordo. Isso perpassa por questões sobre o que elas(es) entendem como contribuições para o ensino da história e da cultura afro-brasileira, não só enquanto educadoras(es) como também sujeitas(os) da sua própria história. E a forma de pontuar essas questões foi rever o olhar que elas(es) possuem sobre o contexto escolar, além das inúmeras formas de opressões que estão presentes na sociedade e que refletem nesse espaço de ensino-aprendizagem.

- **Dois momentos me chamaram atenção:**

1) Quando algumas/alguns delas(es) pediram desculpas por falarem demais;

2) Senti uma leve preocupação no momento de narrar o conto sobre as Ya Mi, por não saber como as(os) participantes poderiam lidar com essa questão do feitiço. Mesmo tendo acompanhado as(os) professoras(es) nos dois encontros anteriores e notado o empoderamento e um discurso antirracista nelas(es), fiquei receosa. Para a minha surpresa, todas as professoras que participaram do momento da contação gostaram da narrativa e uma delas (Dandara) ainda criou um conceito para caracterizar aquele momento.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) suas impressões acerca dos contos, poemas etc.:

Dandara socializou as suas reflexões acerca do seu olhar sobre feitiçaria. Na oportunidade, ela ressaltou o quadro histórico que foi enfrentado pelas feiticeiras na humanidade, considerando a perseguição sofrida pela visão eurocêntrica, além do contexto do homem, mais notadamente quando o mesmo diz que a mulher o enfeitiçou. Segundo Dandara, o feitiço é visto por ela de duas formas. Ela disse:

> Magia é tudo que encanta, é tudo aquilo que é maravilhoso, aquilo que está fora daquilo que a gente consegue entender, vai além do nosso entendimento e mesmo assim, a gente vê beleza. E magia também a gente pode considerar tudo aquilo que não está ao entendimento do outro. O outro tem medo do desconhecido e então, quando fala que são velhas feiticeiras, eu acho que nesse contexto, envolve esses dois lados. O lance de ser a magia do desconhecido, já que eu não conheço o que as mulheres fazem, é visto pelos demais – ainda mais pelos homens – como forma de ser algo perigoso e atraente ao mesmo tempo. E vejo também a magia aquilo que é o poder da ciência, o poder do conhecimento. E é isso que traz muito Oxum, quando eu penso em Oxum feiticeira (DANDARA, grupo focal 03, 2021).

Zeferina argumentou que, para além da grandiosidade que ela encontra no universo dos orixás, existe algo nesses enredos que se aproxima da realidade dos humanos – a exemplo dos sentimentos e das atitudes humanas –, fator esse que, segundo ela, diferencia a fé iorubana das culturas ocidentais. Ela concordou com Dandara quando a mesma falou sobre a feitiçaria, do ponto de vista do(a) sujeito(a) saber lidar e enfrentar os desafios do cotidiano. A sabedoria das(os) mais velhas(os) foi apontada por Zeferina como elemento fundamental nesse processo, para dizer que o lidar com o outro, com a "[...] intransigência, o machismo do homem [...]" (ZEFERINA, grupo focal 03, 2021) é um desafio.

Neguinha relembrou de uma amiga da época da faculdade e que ela considera como uma grande referência de mulher forte. Ao escutar os comentários de Dandara a respeito do feitiço, Neguinha se recordou de um dos ensinamentos dessa amiga que, certa vez, lhe disse: "os homens têm medo da gente. Eles têm medo da gente porque nós somos fortes. E se a gente tomar conta desse poder que só a gente sabe que tem, não tem pra ninguém!". A partir desse encontro, isso reverberou tão forte na lembrança de Neguinha que a escolha do seu codinome – realizada por ela – foi em homenagem a essa grande amiga. Um outro ponto

destacado por Neguinha tratou de quando ela conta uma narrativa ou fala sobre um assunto relacionado à história e à cultura afro-brasileira em sala de aula. Ela disse: “[...] me lembrei assim da escola, né? Do contexto escolar com os pequenos. E se refere muito aos terreiros de Candomblé e de tudo o que é feito lá, “que tudo é feitiço, né, pró? Tudo é feitiço!”. E na cabeça deles, é uma referência do feitiço [...]” (NEGUINHA, grupo focal 03, 2021). Esse relato, a meu ver, pontua o estranhamento dos(as) estudantes em relação ao desconhecido, atraindo influência dos estereótipos criados pela cultura ocidental. Naquele momento do encontro, Zumbi ainda não tinha entrado na sala virtual.

b) o texto base do encontro:

Zeferina ponderou sobre a importância do *akpalô* pelos ensinamentos ancestrais levados por eles(as) e que consideram o passado das coisas. Na oportunidade, ela citou os espaços de terreiro como esses locais onde acontecem o compartilhamento dessas sabedorias ancestrais. Ela disse: “[...] mais uma vez, para além da liturgia, os terreiros de Candomblé têm o papel de resistência, de organização, de luta, de manutenção das culturas africanas, porque quando a gente vai falar de África, temos que falar no plural, não é?” (ZEFERINA, grupo focal 03, 2021). Zeferina citou a África como o berço cultural da humanidade, para dizer que – assim como Dandara traçou um comparativo sobre a feitiçaria, do ponto de vista que envolve certo medo do outro pelo desconhecido –, ela também percebe a distorção de algumas pessoas em relação ao que elas não conhecem da África, o que, a meu ver, se torna uma presa fácil aos olhares e discursos colonizadores. A esse respeito, ela apontou que, da forma como esses discursos colocam a África, “[...] parece que as pessoas vivem o dia todo caçando. É um safári, outro equívoco total. Porque se formos pensar a intelectualidade, as primeiras universidades surgiram aonde? [...]” (ZEFERINA, grupo focal 03, 2021). Zeferina também demarcou a importância dos cursos de pedagogia estudarem a base legal nº 10.639/03 de forma mais consciente, tendo em vista que ela não tem sido interpretada de maneira correta.

Dandara alertou sobre a importância de se movimentar aos poucos, em direção a essa descolonização, visando contornar os moldes coloniais que têm sido estabelecidos pelo sistema educacional brasileiro. Ela não defende o radicalismo, no sentido de se africanizar tudo, mas reconhece que é preciso fazer algo diferente do

que o racismo reserva para as pessoas negras. Parafraseando Mestre Didi, citado por Narcimária Luz (2013) no seu artigo, Dandara apontou como estratégia o trabalho do cupim, de modo a corroer as estruturas coloniais existentes. Dandara sinalizou também que a escola ainda não está preparada para isso e desse modo, a formação docente e continuada se faz necessário, mas não de forma obrigatória. Ela defende a formação para que o sujeito entenda "[...] de uma maneira melhor quantas dificuldades a gente tem. Não é só com o professor, não. São diretores e coordenadores. E é bem complicado lidar com esse preconceito, com a visão engessada que eles têm" (DANDARA, grupo focal 03, 2021).

Neguinha alerta para o cuidado com aquilo que é dito e se desconhece, considerando as possibilidades do preconceito atrapalhar ainda mais o processo. Na oportunidade, ela criticou as(os) profissionais que reproduzem esses discursos, sem terem um embasamento. Ela explicou que "[...] a gente precisa falar de África como África precisa ser falada. Com conhecimento (...). A gente ensina muita coisa errada na escola e isso é preocupante. Então, é preferível que a gente nada ensine, por conta do desconhecimento" (NEGUINHA, grupo focal 03, 2021). Ela sugeriu uma mudança na estrutura curricular, não só nas escolas como também nas universidades, de uma forma institucionalizada. Ela apontou também que isso precisa ser ampliado para as mídias televisivas e as redes sociais. Naquele momento da discussão, o professor Zumbi ainda não tinha entrado na sala virtual.

c) a rodada de perguntas: no encontro de hoje, discutimos sobre pautas referentes à descolonização na educação, com a valorização dos contos africanos e de quem conta essas histórias de forma pedagógica. Além disso, traçamos um olhar para a existência da base legal nº 10.639/03 que inclusive, visa amparar a realização desses movimentos descolonizadores na escola, quando defende o ensino da história e cultura afro-brasileira. Contudo, o racismo ainda presente nesses espaços tem reforçado a ideia de que falar sobre narrativas/histórias/culturas negras nas escolas é, sobretudo, pregar o ensino religioso. **Na opinião de vocês, a educação escolar pode contribuir para uma educação descolonizadora? Caso a resposta seja positiva, poderiam citar alguma/algumas pauta/s que vocês considerem fundamental/is para se alcançar esse propósito?**

Zeferina acredita que é na escola que essa educação descolonizadora precisa começar. Ela argumentou que possui interesse em cursar mestrado, mas que pretende retornar para o ensino básico logo após e, na oportunidade, relatou que algumas colegas pensam que essa escolha dela deveria ser para o campo universitário. A esse respeito, Zeferina disse: “[...] o meu pensar é a chave, o meu caminho [...]” (ZEFERINA, grupo focal 03, 2021), para demarcar a sua preferência pelo espaço escolar. Ela criticou a postura de alguns/algumas pesquisadores(as) que adentram o campo da escola para realização de pesquisas e depois da sua conclusão e publicação de obras, não retorna à comunidade escolar, mantendo certo distanciamento. Ela defende a continuidade dessas imersões, de modo que a escola tenha um retorno. Ainda a respeito da descolonização na escola, ela sinalizou a importância dessa instituição de ensino: “[...] descolonizar esse conhecimento (...), tirar essa criança da senzala porque eles querem que as crianças permaneçam na senzala. Então, tem que tirar essas crianças de lá, mostrar para elas que elas não são escravas [...]” (ZEFERINA, grupo focal 03, 2021).

Dandara contextualizou os ensinamentos do texto discutido no encontro com o conto apresentado logo no início. Ela retomou o seu conceito de feitiçaria descolonial para falar sobre “a magia que é feita na descolonização (...). Você tirar os alunos dessa senzala mental, como Zeferina falou, é uma magia. E magia é o desconhecido (...). Não bastar só o professor estudar. Ele tem que ter linguagem para falar e a magia tem que acontecer [...]” (DANDARA, grupo focal 03, 2021).

Neguinha acredita que a escola tem um papel fundamental nesse caminho de descolonizar a educação. Ela, inclusive, concordou com Dandara a respeito da senzala mental e destacou a importância de fortalecer a ideia do quilombo, mas ao mesmo tempo ela sublinhou a necessidade de derrubar a ideia da senzala. A esse respeito, ela se posicionou: “[...] vamos tirar a senzala da gente e vamos colocar um quilombo que é um lugar de acolhimento, de libertação, de luta, de amor” (NEGUINHA, grupo focal 03, 2021). Logo após, ela apontou a relevância de se discutir essas pautas que demandam tempo e longos debates. Ela afirmou: “Se a gente passar três horas aqui, a gente não dá conta, viu Larissa?” (NEGUINHA, grupo focal 03, 2021).

Zumbi também acredita na importância da descolonização na educação. Ele citou como exemplo os casos de intolerância religiosa que ele observa em sala de aula, quando tenta discutir sobre os festejos juninos enquanto patrimônios do nordeste. Algumas pessoas associam esses festejos aos santos católicos e ele tenta um movimento de conscientização, de forma pedagógica, para demarcar que se trata da história, da cultura e que independente da religião, as crianças precisam aprender sobre isso. Ele criticou o fato de que, mesmo em uma sociedade laica, ainda encontra professor que a:

> [...] depender muito da religião que ele siga, ele até passa por cima de alguns conteúdos porque ele acredita na vã filosofia dele que aquilo não vale a pena (...). Quando você priva alguém de algo, de conhecer algo, você está aniquilando o poder dele de intuir, de ser inteligente a partir do que é demonstrado [...] (ZUMBI, grupo focal 03, 2021).

- **Diário de bordo da pesquisadora**

Hoje foi o primeiro dia de participação da professora Dandara. Expliquei para ela que enviarei o quadro de programação das oficinas pelo whatsapp. Ela chegaria no segundo encontro do grupo focal, mas chocou com a data de realização de uma outra atividade na qual ela já estava comprometida. No primeiro encontro do grupo focal, Zeferina havia me falado do interesse dela, horas antes de começarmos o grupo focal. Professor Zumbi informou horas antes, no grupo do whatsapp, que chegaria mais tarde hoje. Expliquei sobre Odé, no qual falei na aula passada, detalhando que Ogum também é Odé (caçador), assim como Oxóssi. Fiquei feliz e transbordei de felicidade nesse dia. Confesso que fiquei receosa quanto à reação de algumas/alguns delas(es), considerando que o conto apresentado fala de feitiçaria. Fiquei preocupada com a interpretação dos que não possuem vivência com a palavra, na perspectiva ancestral a qual eu busquei o recorte. E foi incrível! Ouvi a palavra feitiçaria durante todo o encontro, a partir da fala delas(es). Elas(es) fizeram um recorte dela a partir da temática discutida no encontro. Professora Dandara ainda criou um conceito para isso, misturando feitiçaria com descolonização: feitiçaria descolonial. Foi incrível, me senti merecedora de estar ali presente, presenciando tudo aquilo, aprendendo junto com outras mulheres negras e homem negro.

Em todos os momentos que eu falei de Oxum, fiquei arrepiada. Nunca me senti tão próxima dela como hoje. Falei de Oxum, das Ajés, do pássaro ancestral e senti uma força leve, empoderada e familiar. Senti que eu também estava falando de mim, afinal sou uma Mulher Negra, candomblecista e que vivencia o racismo desde criança. Entrei nessa pesquisa ciente de que falar sobre isso poderia mexer demais comigo e agora, durante o processo, vejo que o mergulho está sendo muito mais humano e intenso do que imaginei: me emociono, me arrepio, sinto orgulho de ter coragem para ouvir e falar de dores que nos afetam. Nessa tese, eu escrevo em primeira pessoa e me permito ouvir outros sujeitos: o que elas/ele têm a dizer sobre o racismo; o que elas têm aprendido com o compartilhamento desses contos africanos que socializo com elas?; o que essas Mulheres Negras –e homem negro – têm trazido nos encontros sobre suas vidas? O que eu tenho aprendido com elas e ele? Muitas coisas. Coisas essas que ultrapassam todos os muros universitários, rompem com os egos que caminham para a busca de um diploma e me formam, sobretudo, como pessoa humana que busca simplesmente ser ouvida, a partir da escuta de outros corpos/vidas negras. O corpo fala de muitas formas, eu acredito!

Acredito que quando elas/ele falam/fala, seus ancestrais falam com elas(es) por trazerem ensinamentos daquelas e daquelas(es) que vieram antes delas(es). Várias gerações compartilhando sabedorias para a vida, a escola e a sociedade em geral. Axé! Antes de começar a discutir sobre o artigo indicado, eu fiz questão de dizer que a autora é uma Mulher Negra, pedagoga, doutora em educação e que fui aluna dela. Sou imensamente grata ao universo por ter sido aluna de Narcimária Luz. Acredito que tenham sido os seus ensinamentos que me despertaram para o caminho da pesquisa em torno de uma educação descolonizadora. No meio da fala de Zeferina, o zoom derrubou a reunião porque agora só é permitido o uso gratuito até 40 min. Informei isso para elas(es) e expliquei que aguardaria o download da gravação, para então abrir a sala novamente. Nesse movimento, só consegui retornar às 19h50min.Isso ocorreu 2x.

A queda seguinte foi às 20h31min e levei 7 min aguardando o download da gravação, para depois retornar. Enquanto isso, eu expliquei o ocorrido no grupo do whatsapp. No momento da rodada de perguntas, fiquei mensamente preocupada com o tempo curto do zoom (40 min). No intervalo entre o download de uma reunião e outra, verifiquei que o acesso livre do zoom custa alguns dólares...que não cabem

no meu orçamento. Sem saber se elas/ele teriam/teria fôlego para retornar depois de mais uma pausa, lancei o plano b: deixei a pergunta final para aquele momento. Percebi que nas discussões delas/dele sobre o artigo, de uma certa forma entrou nessa pergunta, mas ainda assim perguntei porque não achei algo repetitivo ao que eu estava ouvindo. Para provocar, perguntei se elas/ele já tinham/tinha me respondido isso nas falas anteriores...e a resposta? Não ouvi um não...elas/ele continuaram/continuou falando.

A minha conclusão foi que a pergunta deu ainda mais caminho, régua e compasso para elas/ele aprofundarem/aprofundar suas opiniões. Percebi familiaridade e domínio delas/dele em torno das bases legais apresentadas – sobretudo da Lei nº 10.639/03 – citadas em algumas falas durante o encontro. Antes da reunião ser derrubada pela segunda vez, anunciei que eu tinha o cordel de Tia Ciata para compartilhar com elas(es). Notei a alegria de algumas/alguns delas(es) naquele momento. Fiquei, novamente, arrepiada. Isso porque eu narrei o cordel, ao vivo. O arrepio foi da admiração que eu tenho por essa personalidade negra que foi Yalorixá, filha de Oxum, raiz do samba. Eu sou encantada pelo samba e pela força de Tia Ciata. Enquanto eu lia, passou um filme em minha cabeça, dos meus momentos sambando junto com outras mulheres no curso de dança afro-brasileira on-line sobre Heroínas Negras realizado em 2020 com a professora de dança Joceline Gomes (Jô Gomes). Foi lá que eu ouvi falar, pela primeira vez, de Tia Ciata. Fiquei muito feliz porque elas/ele gostaram/gostou do cordel. Em algumas das falas delas/dele, identifiquei o gosto pelo samba. Foi o momento que encontrei para perguntar se elas/ele topariam/toparia dançar samba comigo na oficina de dança. Para a minha alegria, todas/os aceitaram e assim ficou decidido.

7.3.4.1 Notas analíticas: descolonização, lei n° 10.639/03 e intolerância religiosa

- **Momentos que me chamaram atenção:** essa sensação de estar falando muito é bem comum entre algumas pessoas negras, quando ocupam um espaço de posse da palavra que é dita por elas(es). Acredito que isso seja uma consequência dos longos anos de violência e afastamento desse lugar, devido ao racismo e das suas estruturas coloniais, o que, pessoalmente, também compartilho dessa sensação nas minhas vivências. Contudo, na mediação desse processo, respondi a elas(es)

que o estudo coletivo era um espaço seguro e que eu gostava de ouvi-las(os). Acredito que não há outra forma de descolonizar, a não ser buscando alternativas para se movimentar, tendo em vista que a proposta da descolonização na educação demanda ações e práticas antirracistas, não apenas uma transformação no pensamento que carrega resquícios coloniais. Ter levado um conto que aborda uma temática que, normalmente, tem sido distorcida, foi uma maneira de desconstruir o caminhar, ofertando novas versões acerca de narrativas de base africana.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) suas impressões acerca dos contos, poemas etc.: os ensinamentos de Dandara são pontos relevantes para se pensar no combate à intolerância religiosa, especialmente em relação aos discursos racistas que tentam reduzir a história e cultura afro-brasileira ao campo da religiosidade, nomeando-a como magia e direcionando-a para desfechos perigosos e opostos a tudo aquilo que, como já disse Dandara, encanta.

O discurso de Zeferina considera a ancestralidade como peça-chave para a aprendizagem daquilo que pode ser visto como aconselhamento diante das situações mundanas e isso pode ser colhido tanto nos contos como em uma conversa com um(a) mais velho(a). Desse modo, penso que, apesar de todo o processo de colonização ocorrido no Brasil, as memórias compartilhadas pela sabedoria das(os) ancestrais se mantêm presente e o resultado disso, em meio a tantos obstáculos, pode resultar em práticas descolonizadoras como essa. Zeferina é semente das(os) ancestrais que resistiram a tudo isso.

Após a escuta das reflexões de Neguinha, penso que para além da ideia de descolonizar o pensamento, noto a importância da aplicabilidade da lei nº 10.639/03 porque, sem a base legal ficaria ainda mais difícil esse movimento de realizar práticas pedagógicas descolonizadoras. Vale lembrar que a intolerância religiosa é apenas uma das inúmeras formas de praticar o racismo e a escola, em meio a tantas diferenças que precisam ser trabalhadas de forma consciente e responsável, precisa mesmo de um amparo legal, até porque nem todas(os) as(os) profissionais da educação têm abraçado um ensino antirracista.

b) o texto base do encontro: o discurso apresentado por Zeferina demonstra como tem sido o seu processo de enfrentamento ao racismo em espaços como a escola, na sua condição de Mulher Negra, professora e candomblecista. Ela tem vivência nos espaços de terreiro, nos espaços escolares e no cotidiano social. Dessa forma, reflito que o interesse em buscar práticas pedagógicas descolonizadoras pode ser influenciado ainda mais pelo contexto de vida da(o) profissional em relação ao racismo, mesmo eu acreditando que essa responsabilidade deveria ser de todos, não apenas das(os) descendentes de africanos no Brasil.

Vejo na fala de Dandara um ensinamento ancestral trazido por Oxum em muitos contos, quando ela revela a importância do saber contornar os obstáculos, de saber como chegar, como partir. Essa maleabilidade das águas parece ser um armamento a ser considerado por Dandara, tendo em vista que o racismo existente é estrutural e que ela – a partir de inúmeros relatos de ocorrência do racismo no qual ela foi vítima – tem transitado em ambientes de trabalho liderados por pessoas racistas. Dessa forma, acredito que uma única pessoa não pode eliminar o racismo, mas precisa encontrar armamentos suficientes para lidar com ele, de modo a sobreviver e resistir nessa sociedade.

Neguinha traz um alerta importante, considerando que de nada adianta existir uma base legal que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, se as(os) profissionais que atuarão nessa aplicabilidade não buscarem uma formação continuada que ampare essa proposta. Partindo da realidade de que não há um supervisionamento em relação ao que tem sido feito em cada escola diante da referida lei, penso que a gestão escolar precisa estar diretamente comprometida com isso, até porque um(a) professor(a) antirracista, por si só, não consegue movimentar uma comunidade de aprendizagem sozinho(a) e da forma como gostaria.

c) a rodada de perguntas: reflito na fala de Zeferina a relevância da descolonização do pensamento, embora seja difícil o seu alcance diante da série de referências nocivas que a sociedade racista e colonial tem propagado sobre a negritude, não só nas escolas, como em inúmeros espaços. O reconhecimento da existência do racismo pode ser visto como ponto de partida para se pensar em como

enfrentar esses inúmeros obstáculos provocados por ele, daí a importância de começar esse trabalho nas escolas desde os anos iniciais. A preferência de Zeferina pela educação básica, provavelmente, envolva esse seu reconhecimento em torno de um contexto que tem sido colocado em segundo plano pelas políticas públicas. Além do mais, desde a entrevista, Zeferina já tinha relatado que sofreu racismo a partir da sua infância.

A lição de Dandara é uma prova viva de que esse estudo coletivo, além de descolonizador foi, sobretudo, fruto da minha magia/desejo de querer realizar esse projeto – e das(os) participantes de aceitarem esse desafio –, tendo o racismo como objeto central e a Mulher Negra como o público-alvo preferencial. Conseguir concretizar esse sonho, em meio a uma sociedade racista e sexista que ainda carrega posturas coloniais, inclusive na universidade é, para mim, uma grande magia! Além do mais, analiso que Dandara apontou mais uma etapa importante nesse processo. Isso porque além da importância da base legal e da formação continuada – já apontadas nesse encontro –, é necessário adicionar um outro elemento: buscar uma linguagem mais adaptável para as relações.

A respeito do posicionamento de Neguinha, penso que o afeto entre Mulheres Negras é também uma prática descolonizadora, considerando as inúmeras tentativas coloniais de violentar os africano-brasileiros, mesmo após o 'fim' da escravização no Brasil.

Do ponto de vista das colocações de Zumbi, analiso que há um grande desafio na aplicabilidade da lei nº 10.639/03, tendo em vista a ocorrência da intolerância religiosa. Digo isso porque, se um lado existe a intenção de ensinar de uma forma descolonizada – na contramão do que tem sido contado sobre a história do povo negro –, do outro lado existe o racismo que tenta desvalorizar todo o legado africano-brasileiro, reduzindo o direito do outro de conhecer a própria história e também de decidir futuramente qual caminho prefere seguir.

Desse modo, notei que as reflexões em torno da descolonização na educação transitaram pelos discursos das(os) professoras(es), tanto nas suas impressões sobre o conto abordado naquele dia, como também nas ponderações que foram apresentadas por elas(es) sobre o artigo debatido. Considerando que essa pesquisa de doutoramento reconhece as vielas da interseccionalidade, notei que muitos

assuntos foram abordados no mesmo dia e se entrecruzaram com as experiências delas(es), de modo que algumas pautas já tinham sido apontadas por elas(es) em encontros anteriores. Compreendo a necessidade das(os) participantes relatarem os casos de racismo e/ou de outra forma violenta de opressão que elas(es) já sofreram não só nas suas vivências pessoais como também profissionais. Acredito que o estudo coletivo ofereceu esse espaço de escuta, de fala e de compartilhamento desses desconfortos, enfrentamentos e também de avanços, afinal de contas, eles consideraram esse movimento muito próximo de um aquilombamento epistêmico.

7.3.5 GF 04 - Enfrentamento(s) ao racismo em um mundo de (in)diferenças

> Obaluayê
> Meu Orixá Baba
> Meu Orixá Baba
> Vim de Longe
> De bem longe de lá de yoruba
> No meu peito bem no meio
> Tá meu orixá
> (OBALUAYÊ, 2020).

O grupo focal nº 04 ocorreu no dia 25 de maio de 2021, apresentando a temática “O racismo na escola e a educação antirracista: um caminho possível?”. O encontro on-line foi realizado na plataforma Zoom, com a duração de 2h5min. Estiveram presentes as(os) professoras(es) Neguinha, Dandara e Zumbi.

A proposta trazida nesse dia envolveu o revisitar das memórias pelas(os) participantes, enquanto profissionais da educação. Um olhar para as práticas em sala de aula, a forma com que elas(es) costumam tratar as interações e tensões que podem ocorrer entre as(os) estudantes e que, muitas vezes, revelam conflitos direcionados ao racismo. A forma que optei para conduzir esse movimento foi a partir da escolha de uma versão do conto de Oyá e Omolu.

- **Dois momentos me chamaram atenção:**

1 - Após a fala de Dandara, no momento da discussão sobre o texto abordado, quando ela citou um relato de racismo que sofreu em uma instituição privada e que foi demitida por imposição do pai de um aluno, notei o movimento de Zumbi, no sentido de acolher a colega. A forma que ele encontrou foi informando que a fala dela é muito importante e que ele já sentiu essas violências na pele. Na oportunidade, ele

tornou a citar o caso de racismo e homofobia que ele sofreu por parte de uma diretora – mulher branca – de escola particular, que deslegitimava o trabalho dele o tempo todo. A meu ver, isso afetou Zumbi a tal ponto dele levar esse relato sempre que ele considerou necessário, mas que ele conseguia, na medida do possível, usar a sua palavra como exemplo de que isso existe e que ele não sucumbiu, conseguindo mudar de escola e dando continuidade no seu processo de enfrentamento ao racismo nesses espaços de ensino;

2 - Zumbi disse: “[...] estou aqui me desconstruindo junto com vocês [...]” (ZUMBI, grupo focal 04, 2021), para explicar como normalmente ele refaz as suas práticas pedagógicas, com um movimento contrário ao que ele aprendeu na faculdade. Esse relato aconteceu quando ele discursou sobre os profissionais que optam por reproduzir os erros presentes nos livros, sem uma análise crítica e antirracista. Naquele momento, ele fez questão de demarcar a importância da formação continuada e em grupo, com o viés para a temática racial.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) suas impressões acerca dos contos, poemas etc.:

Zumbi me perguntou se Nanã era a mãe de Omolu. Respondi que sim e na oportunidade, aproveitei para socializar uma versão de conto que narra o encontro de Iemanjá com Obaluaê na praia, tendo ele recebido os cuidados maternais dessa Yabá quando criança e durante um bom tempo, mas que ainda assim ele tinha essas duas mães na sua caminhada. A respeito do conto de Oyá e Omolu que foi socializado naquele encontro, Zumbi destacou a beleza expressada na narrativa, considerando a presença da empatia e da necessidade de se olhar para o outro muito além da beleza externa, ultrapassando a ideia do corpo físico. Dessa forma, para ele, o conto trouxe um outro olhar muito mais cuidadoso para quem estava na festa coberto de palhas – Omolu –, sendo ele amparado por Oyá.

Neguinha elogiou a postura feminina presente no itan, considerando a ação do acolhimento, do ser que cuida e abraça outrem, além de buscar mudanças e transformações, de modo a atuar no ciclo da vida. Ela associou esses elementos com a participação dos orixás diante da humanidade e da natureza que a envolve. Ela também ponderou sobre a escolha das mulheres que pensam da seguinte forma: "[...] eu vou cuidar porque faz parte do meu papel também aqui garantir a perpetuação da espécie [...]" (NEGUINHA, grupo focal 04, 2021).

Dandara socializou que a escuta do conto referido despertou suas memórias pessoais. Segundo ela, a sua mãe tinha sido informada de que não poderia ter filhos e por isso, realizou vários tratamentos, até conseguir gerá-la. No entanto, Dandara informou que desde pequena, volta e meia, ela fica doente. Mesmo observando a frequência desses acontecimentos, ela não fica triste a tal ponto de desanimar porque a sua família brinca muito com ela em relação a isso. Ela disse: “[...] as pessoas vivem falando isso (...), mas a minha mãe sempre me botou para cima, no sentido de: ‘não, ela não’. Aí eu lembrei dessa relação de Oyá com Omolu. Eu me lembrei da relação da minha mãe comigo [...]” (DANDARA, grupo focal 04, 2021).

b) o texto base do encontro:

Neguinha dialogou que a leitura do texto de Cavalleiro (2001) foi interessante porque ela passou a observar a prática pedagógica dela mesma. Ela se questionou várias vezes, no sentido de tentar rememorar se alguma vez ela errou em sala de aula, deixando passar alguma forma violenta que algum aluno(a) tenha sofrido entre os pares, seja por uma palavra ou um olhar indiferente. Ela disse: "[...] em alguns trechos do artigo, eu senti como se fosse colocado o dedo na ferida [...]" (NEGUINHA, grupo focal 04, 2021). Na oportunidade, ela sinalizou a importância da leitura de textos como esse, que convidam o(a) leitor(a) para a reflexão em torno da própria prática educativa, considerando que o(a) profissional da educação não é perfeito(a). Ela alertou: "[...] a gente não sabe tudo, não somos detentores do saber. A gente está dentro de um processo que sofre muitas mudanças, mas a gente também precisa mudar a nossa prática, o nosso estudo [...]" (NEGUINHA, grupo focal 04, 2021).

Dandara relatou duas situações nas quais ela já vivenciou enquanto professora no ensino público e também no privado. Ela argumentou que a prática educativa no ensino público não tem sido tão difícil para ela como no privado, embora ela tenha colegas difíceis de lidar, por conta do posicionamento politizado que ela demarca nas suas ações. Além disso, ela sinalizou que sempre ministrou aulas em regiões periféricas do Rio de Janeiro, o que não foi tão distante da realidade dela, tendo em vista que ela já morou na periferia. Visualizando a sua trajetória de alcançar o mercado de trabalho e o seu crescimento profissional, ela acredita que tem servido de exemplo para os(as) seus(suas) alunos(as) negros(as).

Por outro lado, Dandara destacou que nas escolas particulares, o movimento é mais complexo. A esse respeito, ela desabafou:

> [...] eu já cheguei a ponto de trabalhar na escola em que um aluno cismou que eu tinha chamado ele de vagabundo. O pai foi lá e exigiu que eu fosse demitida e eu fui demitida, sem mesmo conseguir me pronunciar. Porque o pai exigiu que eu fosse demitida, entendeu? Então, é muito complicado. Nossa, é muito complicado ser Mulher Negra (...) no Brasil. É muito complicado porque as pessoas, elas descredenciam o seu trabalho sem te conhecer (...). Isso é uma coisa que me deixa bem triste (DANDARA, grupo focal 04, 2021).

Zumbi citou que, na época da faculdade, ele cursou apenas duas disciplinas voltadas para a temática africana, sendo as únicas ofertadas pelo currículo. A respeito desses únicos momentos que foram oferecidos pela universidade, ele disse: "[...] tinham duas disciplinas: uma, o professor só pincelou; e um outro professor meu, por ter essa questão política de falar sobre o negro, então, a disciplina teve um outro olhar [...]" (ZUMBI, grupo focal 04, 2021). Ele enfatizou que participar de cursos como esse estudo coletivo tem sido uma oportunidade para reavaliar como foi o processo de formação dele na universidade e de perceber que um ensino raso, no qual apenas 'pincela' algo que deveria ter sido processual, acaba interferindo diretamente no conhecimento que precisa ser ensinado com uma atenção maior, em espaços como a escola. Zumbi criticou os espaços de ensino que debatem sobre a consciência negra apenas em novembro, citando algumas escolas nas quais ele trabalhou e que por isso, teve muita dificuldade de aplicar projetos com o recorte racial nos outros meses do ano. A respeito desse posicionamento por parte de algumas instituições de ensino, ele apontou: "esperam o mês de novembro para fazer a vitrine da escola porque, realmente, as cores são bonitas, a vestimenta é bonita. Você trazer as meninas de turbante para fazer um desfile é legal, mas assim, não quer um projeto que venha desde o início do ano" (ZUMBI, grupo focal 04, 2021).

A forma com que o(a) professor se dirige a um aluno(a) negro(a) foi um outro ponto levantado por Zumbi, no qual ele já presenciou e que foi apontado na leitura do artigo de Cavalleiro (2001). Como exemplo, ele citou os casos de indisciplina escolar por parte de crianças brancas x crianças negras. Ele relatou: "Estou falando porque já ouvi muito: 'sua cor já não ajuda e você ainda fazendo isso?'. Quando o

outro de pele clara fazia, não era dito isso para ele, e sim: ‘menino, se comporte! Por que você está fazendo isso? [...]” (ZUMBI, grupo focal 04, 2021).

c) a rodada de perguntas: no encontro de hoje, apreciamos um conto africano que sinalizou, dentre outros aspectos, sentimentos como o medo, o desconforto e o sofrimento por parte de quem sofre discriminação. A narrativa destacou também a importância do lado maternal, com o seu poder de acolhimento e de afeto para a parte violentada. Em seguida, dialogamos a respeito de um texto que apontou a relevância de uma educação antirracista, enfatizando o lugar das professoras e dos professores diante do processo. Além disso, assistimos a um vídeo[64] que trouxe o relato de experiências de racismo na escola, vivenciadas por uma Mulher Negra. **Diante desse quadro, na opinião de vocês, ser uma professora negra antirracista/ser um professor negro antirracista pode ser um fator determinante para o enfrentamento ao racismo em espaços educativos como a escola? Caso a resposta seja positiva, poderia justificá-la?**

Neguinha acredita que sim porque é necessário a tomada de consciência por parte dos profissionais da educação. Ela sugere que as práticas de ensino sejam revistas por parte de cada professor e citou a autora Cavalleiro (2001) para refletir sobre a importância do exercício da ação e reflexão do(a) professor(a) em sala de aula. Neguinha reconhece que iniciar esse movimento já com as crianças menores pode facilitar para todo mundo que se mobiliza nessa questão. Ela disse: "[...] eu acho que é uma conquista importante essa discussão sobre a questão antirracista em diversos espaços que a sociedade traz, principalmente na mídia, né? [...]" (NEGUINHA, grupo focal 04, 2021).

Dandara respondeu que sim. Contudo, ela alertou que não adianta a gente viver no mundo de Peter Pan. É preciso que os(as) professores(as) se organizem, realizem projetos, estudem, se preparem e que, ao mesmo tempo, eles(as) e a gestão escolar estejam abertos(as) para o diálogo. O estudo coletivo foi incluído no discurso dela como um exemplo. Ela falou da importância da equipe pedagógica

[64] O vídeo "A Laranja Podre da Turma", do ano de 2021, traz um relato de racismo em ambientes escolares, narrado pela atriz e humorista negra Thamirys Borsan. Mais informações sobre ela em: https://www.vozdascomunidades.com.br/destaques/a-historia-da-atriz-e-humorista-thamirys-borsan-cria-da-pedra-do-sapo-vila-cruzeiro-que-e-sucesso-nas-redes/. Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r3_oC9RWV9g.

buscar "[...] momentos como esses. E também depende muito de como é a escola, no sentido geral, vai receber isso, entendeu? [...]" (DANDARA, grupo focal 04, 2021). Noto no discurso de Dandara um alerta fundamental porque acredito que não bastaria ser um(a) professor(a) antirracista se o antirracismo não fizer parte do conjunto de metas de uma escola, bem como do seu Projeto Político Pedagógico. Esse é o ideal, mas normalmente isso não tem acontecido na maioria das vezes, porque o sistema educacional ainda é racista e segue pautas coloniais. Sigo os ensinamentos de Dandara para acreditar que esse caminho é difícil, mas é preciso se movimentar em busca de transformações.

Zumbi concordou com as falas das colegas para dizer que esse é um movimento necessário e que precisa de uma constância para que seja fortalecido, cotidianamente. Ele sinaliza que isso precisa ser feito a partir de um "[...] olhar cuidadoso, desse lugar, de como vamos abordar essas questões dentro da escola. De que forma isso pode ser trazido? [...]" (ZUMBI, grupo focal 04, 2021), ponderou ele. Na oportunidade, ele dialogou que falará com a gestão escolar sobre a possibilidade de, em outro momento, eu realizar um trabalho na escola onde ele atua, no sentido de se discutir sobre esse lugar nas escolas. Ele disse: "Eu acho que seria interessante e pode até melhorar, cada vez mais, o trabalho sobre a gente na escola" (ZUMBI, grupo focal 04, 2021).

- **Diário de bordo da pesquisadora**

Considerando o meu interesse de observar como as(os) professoras(es) encaram – e se encaram – o racismo nas suas vidas, planejei esse encontro com o foco na discussão em torno do racismo na escola e se, no olhar delas(es), a educação antirracista pode ser um caminho possível de ser trilhado.

Os contos de Oyá e Omolu me despertaram para importância da reflexão em torno dos ventos que sopram mudanças, transformações, liberdade; ao mesmo tempo em que a cura se faz necessária. Em se tratando do racismo que afetam corpos negros, tanto a mudança como a cura são fundamentais por parte de quem sofre essas opressões. Ter trabalhado com um conto dessa natureza com sujeitas(os) negras(os) foi bastante significativo para mim. Percebo que isso tem feito sentido para elas(es) também: cada uma/um se expressando de forma

individual, subjetiva e ao mesmo tempo coletiva. São muitos atravessamentos que as(os) ligam e que, ao mesmo tempo, demarcam as especificidades, desejos e frustrações delas(es).

Longe de acreditar que esses encontros vão ‘preparar’ e/ou ‘proteger’ 100% as(os) participantes do racismo daqui pra frente, acredito que a oferta de processos formativos como esses são importantes, não só do ponto de vista de se buscar uma formação continuada – já sinalizada por algumas/alguns delas(es) – como também porque é fundamental falar sobre isso em ambientes nos quais não seremos silenciadas(os). Isso é sobretudo pedagógico e isso eu tenho aprendido com elas(es).

A minha intenção nessa pesquisa não foi promover um curso de formação continuada: foram elas(es) que me apontaram a concretização disso, descrevendo e caracterizando a importância desse estudo coletivo para a vida pessoal e profissional delas(es). E aí a minha ficha só caiu a partir desse reconhecimento. O meu girar de chave fez sentido a partir disso: não foi só a participação delas(es) em uma pesquisa de doutoramento porque, para elas(es), isso fez muito mais sentido. A partir disso, o meu caminhar investigativo ganhou uma dimensão antes não planejada por mim, me dando régua e compasso para agarrar o afrofuturismo. Esse estudo coletivo tem me ofertado bons frutos.

7.3.5.1 Notas analíticas: racismo na escola e antirracismo

- **Momentos que me chamaram atenção:** 1) Esse não foi o único encontro no qual o grupo discutiu sobre o racismo e o antirracismo. Contudo, penso que uma das formas de ser antirracista é denunciar a ocorrência do racismo, até porque não basta dizer que o racismo existe se não houver também um movimento de enfrentamento. Nesse sentido, observei que Dandara levou inúmeros relatos de racismo sofridos por ela e, em muitas oportunidades, ela sinalizou a importância do estudo coletivo por possibilitar esse espaço de escuta e acolhimento entre pessoas que também vivenciam isso;

2) Reconheço a importância de ter levado inúmeros textos sobre o racismo na escola para o estudo coletivo, por considerar que essa temática é bastante

enraizada, problemática e, de alguma forma, institucionalizada por aqueles(as) que além de praticarem o racismo, vão afirmar que o mesmo não existe. Essa ideia de desconstruir, levantada por Zumbi, professor negro que vivencia essas questões no contexto de uma escola pública, me remeteu ao diálogo ocorrido no encontro anterior, quando eles(as) refletiram sobre a descolonização na educação.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) suas impressões acerca dos contos, poemas etc.: a prática da contação de histórias dessa natureza é um movimento antirracista, mas para além disso, pondero também sobre os desconfortos emocionais que as vítimas do racismo sofrem, a ponto disso afetar a saúde física, mental e emocional delas. Pessoas que são julgadas por conta de um padrão de beleza que não atende aos moldes coloniais; pessoas que têm sido anuladas, rejeitadas e invisibilizadas por esse sistema. Ora, o conto de Omolu nos ensina a importância de respeitar o diferente, de modo a não cair nas armadilhas de estabelecer um único padrão de beleza e sobretudo, uma única história. Omolu participou da festa, assim como os demais; ele teve o direito de transitar naquele espaço e de usufruir tudo aquilo que os demais tiveram naquele lugar. Esse também é um desejo meu quando enfrento o racismo diariamente e acredito que é um desejo de Zumbi também, a partir das colocações socializadas por ele a respeito desse conto.

Para além dos ensinamentos da maternidade extensiva, já dialogada em encontros anteriores e que surge nesse discurso de Neguinha, analiso o outro lado da margem, de quando a sociedade sexista, patriarcal, demanda esse cuidado feminino de uma forma desequilibrada – quando a ela cabe doar cuidado ao outro, sem receber nada em troca –, dificultando o processo de transformação dessa mulher na própria humanidade. A ancestralidade valoriza a importância do feminino, mas não encontrei nos meus estudos e vivências a lição de que essa mesma mulher não merece ser cuidada também. Isso me remeteu a vários ensinamentos que estão ligados a outras categorias de análise, a exemplo da interseccionalidade e da Mulher Negra, especialmente em se tratando da mãe preta que, historicamente, foi obrigada a ser babá dos herdeiros da colonização, conforme já foi sinalizado por Lélia Gonzalez (1984a).

Noto a presença do ensinamento da maternidade extensiva ressurgindo ao longo dos encontros. Traçando um recorte para a solidão da Mulher Negra diante do racismo e do enfrentamento dele, reflito em que momento Mulheres Negras são cuidadas da forma como merecem. Se Omolu fosse uma Mulher Negra na sociedade contemporânea, por quem seria cuidada? Isso me remeteu também ao processo de exclusão que muitas crianças negras sofrem no cotidiano da escola por conta do racismo. Quantas Oyás existem no sistema de ensino para dar amparo a essas vítimas? Respostas que eu certamente não saberei responder agora e nem depois, mas que reverberaram fortemente em mim, até porque também sou uma Mulher Negra e profissional da educação.

b) o texto base do encontro: acredito que a discussão em torno do racismo e do antirracismo perpassa também pela autoavaliação de como as(os) sujeitas(os) lidam com as tensões que ocorrem nesse processo. E isso perpassa também pela questão das responsabilidades. Nesse sentido, acredito que Neguinha, enquanto professora negra, provavelmente deve ter se cobrado bastante durante a leitura do texto de Cavalleiro (2001) – no sentido de se questionar se alguma vez ela já se isentou diante do racismo ou não o identificou –, mas entendo também que essa ação de observar aquilo que é desconhecido e o que é familiar (VELHO, 1980) pode despertar alguns desconfortos emocionais na pessoa envolvida.

Os pontos levantados por Dandara me fazem pensar em vários ensinamentos aprendidos no feminismo negro, especialmente quando uma Mulher Negra consegue alcançar espaços de poder: ela não só avança e atende ao esforço já iniciado pela sua ancestralidade para que ela continue caminhando, como também serve de exemplo para as futuras gerações. Digo isso porque, mesmo diante das inúmeras estratégias coloniais para dificultar o acesso e a permanência de Mulheres Negras no mercado de trabalho – por mais que esse público busque inúmeras formações e capacitações e continue ganhando salários inferiores –, uma professora negra como Dandara, certamente, tem sido uma grande referência para estudantes que buscam um ensinamento de uma mais velha sobre como projetar um futuro melhor.

Penso que o racismo precisa mesmo ser contornado, a tal ponto de chegar um momento em que ele estará completamente cercado pelo antirracismo. Penso

que se o racismo é estrutural, os(as) antirracistas precisam de preparação para isso. Enxergo nessas reflexões de Zumbi um olhar para as suas vivências, no sentido de perceber o que ele tem conseguido contornar e avançar em relação ao racismo, além daquilo que ele já percebe como pontos positivos alcançados por ele para caminhar daqui pra frente.

c) a rodada de perguntas: o discurso abordado por Neguinha é relevante porque, se um(a) professor(a) pode ser visto(a) como uma liderança em um espaço educativo, o direcionamento dado por ele(a) em sala de aula pode afetar diretamente no ensinamento compartilhado entre os(as) estudantes. Sinalizo isso para ressaltar que um professor racista dificilmente desenvolverá práticas antirracistas na sua escola. Do mesmo modo, um governo racista não se mobilizará para desenvolver políticas públicas eficazes para o enfrentamento diante dele.

A partir dos alertas de Dandara, pondero sobre a necessidade de um(a) professor(a) ser politizado, a tal ponto de reconhecer o que acontece na realidade que o(a) envolve e o que ele(a) deseja alcançar a partir de transformações germinadas pelas suas práticas pedagógicas. Dandara é um exemplo de Mulher Negra que não barra o próprio movimento, por conta do descontentamento colonial que se incomoda com a sua presença em espaços educativos onde pessoas brancas transitam; do mesmo modo, ela não deixa de ser antirracista, mesmo nos espaços onde os currículos não valorizam a história e a cultura afro-brasileira. Ela continua caminhando estrategicamente, com cautela, como tem orientado ao longo do estudo coletivo.

Apesar não ter explicitado o aquilombamento como categoria analítica nessa tese – mesmo tendo notado a sua presença logo no início do estudo coletivo –, analiso que ele transitou em vários discursos das(os) participantes – como esse, de Zumbi –, inclusive sendo utilizado por eles(as) para caracterizar os encontros. A ideia de se movimentar, de se fortalecer enquanto grupo, de firmar parcerias e compartilhar o trabalho de outros(as), além de buscar e estudar bases legais que amparem o combate ao racismo, tem sido bastante debatida por várias(os) intelectuais, sendo inclusive sinalizadas(os) nessa tese.

Nesse encontro, eu escutei várias narrativas que demarcam o medo, a revolta, as frustrações – e vários outros sentimentos que acarretam em um desconforto emocional – de ser discriminada(o) em uma sociedade que normalmente não tem respeitado as diferenças. Nessa tese de doutoramento, eu priorizei analisar de que maneira essas(es) profissionais têm enfrentado o racismo nas suas vidas cotidianas. Esse dia me trouxe respostas que revelaram experienciamentos também ocorridos antes da formação acadêmica deles, o que, a meu ver, denuncia o grau de vulnerabilidade na qual crianças negras estão submetidas em uma sociedade racista como a brasileira.

7.3.6 GF 05 - Ele nasceu de uma Mulher NEGRA: relatos de encruzilhadas interseccionais

> Deus é Mulher
> Deus há de ser
> Deus há de entender
> Deus há de querer
> Que tudo vá para melhor
> Se for mulher Deus há de ser
> Deus há de ser Fêmea
> Deus há de ser Fina
> Deus há de ser Linda
> Deus há de Ser
> (DEUS HÁ de ser, 2018).

O grupo focal nº 05 ocorreu no dia 08 de junho de 2021, apresentando a temática “Mulheres Negras: racismo, sexismo e encruzilhadas interseccionais”. O encontro on-line foi realizado na plataforma Teams, com a duração de 2h. Estiveram presentes a Zeferina, Neguinha, Dandara e Zumbi.

Esse encontro foi um convite para a auto-observação das(os) participantes sobre as caminhadas atravessadas por elas(es) na sociedade atual. Considerei os inúmeros atravessamentos que as(os) afetam, a partir dos relatos trazidos por elas(es). Por conceber que existem muitas encruzilhadas nos caminhos de cada um(a), ofereci os meus ouvidos e busquei olhos atentos para observar esse processo. Vale ressaltar que a minha priorização inicial foi sobre a Mulher Negra e desse modo, segui esse olhar com constância. Entretanto, com a chegada de um professor negro nas discussões, mesmo com o recorte para a Mulher Negra sob a

ótica interseccional – que considera não só o racismo como um demarcador de opressão sobre esse público –, busquei também a opinião delas(es) a respeito dos papéis que os homens negros devem/precisam assumir diante dessas tensões.

- **Dois momentos me chamaram atenção:**

1 - Houve um momento do encontro em que eu disse: “dando continuidade ao que a gente acabou de falar sobre o itan “a pena do Ekodidê[65]”, eu estou passando a fala para as meninas. As meninas..ô, me desculpem! As mulheres, olha a intimidade, gente...é a força do hábito”. Em um clima de descontração, a professora Zeferina logo me acolheu, dizendo: “[...] você tem toda, Larissa” (ZEFERINA, grupo focal 05, 2021) e logo após, a professora Neguinha me respondeu: “[...] Larissa, você pára com isso! [risos]” (NEGUINHA, grupo focal 05, 2021). Notei que, mesmo com a autorização delas para chamá-las de vocês desde o primeiro encontro do grupo focal, as minhas tentativas de preservar um mínimo de distanciamento aconteceram, talvez influenciada pelos moldes acadêmicos que demarcam uma neutralidade exacerbada em uma pesquisa investigativa. Neguei o alcance dos 100% de neutralidade desde o início, mas também reconheci que eu estava dialogando com Mulheres Negras que, além de professoras, eram mais velhas do que eu. Em se tratando de uma pesquisa participante, essa etapa não reverberou em mim como uma surpresa, mas no final das contas isso acabou sendo divertido porque, quando tentei um caminho mais formal em algumas situações, os momentos acabaram ficando mais engraçados para elas(es). Isso porque não tinha mais espaço para dialogar com elas(es) de modo ‘tão fechado’. Elas(es) já me chamavam de você, de irmã – no sentido do aquilombamento entre africano-brasileiros(as) –, de professora, de estarem em um curso de aquilombamento etc. Com o tempo, aprendi com o grupo que a ideia de aquilombamento já estava plantada, firmada e portanto, não havia mais espaço para formalidades. Acredito que a quantidade de encontros me possibilitou essa aproximação maior com elas(es) e o fato de eu ser uma pesquisadora negra, dialogando sobre essas pautas com elas(es) – e por vezes, compartilhando algumas das minhas vivências enquanto vítima de racismo, sexismo etc. –, também pode ter contribuído significativamente nesse processo;

2 - Professor Zumbi desabafou uma situação ocorrida na escola onde ele trabalhava, na qual ainda estava enfrentando o ensino remoto devido ao quadro pandêmico ocasionado pela covid-19. Ele criticou o governo diante do tratamento dado às pessoas que atuam nos serviços gerais. Ele disse:

> [...] eu fui na escola e a escola está vazia. Não tem ninguém. Um monte de cadeira (...) e eu soube de uma notícia, por exemplo, que a merendeira da escola onde eu estou foi demitida porque não tem aluno para lanchar. Isso me doeu bastante, gente. Assim, **** é uma pessoa que precisa e eu gosto

[65] Itan presente na obra “Caroço de dendê: a sabedoria dos terreiros como Iyalorixás e babalorixás passam conhecimentos a seus filhos”, de autoria da Mãe Beata de Yemonjá (2002). A biografia (MÃE BEATA DE YEMONJÁ, 2018) dela foi apresentada às(aos) participantes antes da narração do itan.

> muito dela. Eu fiquei na escola tão desolado e eu não consegui fazer mais nada [...] (ZUMBI, grupo focal 05, 2021).

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) as impressões acerca dos contos, poemas etc.:

Zeferina destacou a questão do cuidado maternal. Ela disse que identificou logo a chegada de Oxum, como se estivesse dizendo para a filha: “fique tranquila, não se desespere, eu vou lhe ajudar, eu sou sua mãe, você é minha filha. Então, não ia deixar a filha abandonada, né? E cuidou dela” (ZEFERINA, grupo focal 05, 2021).

Neguinha apontou a questão do machismo que ela percebe em alguns contos, a exemplo dos contos de fadas que, nos finais, surgem o 'felizes para sempre' e que, normalmente, a mocinha se casa com o príncipe encantado. A esse respeito, ela reflete sobre a importância de se repensar o desfecho dos contos, especialmente aqueles que envolvem Mulheres Negras, demandando com isso um processo de enfrentamento e de mudança. Para ela, a escola precisa rever a linguagem que é compartilhada com a criança durante as contações de narrativas que são distantes do contexto brasileiro. A respeito das crianças negras, Neguinha disse: “elas não se veem, não se percebem em outros personagens, em outras histórias. (...) a gente não tem aparecido em muita coisa. E a gente já tem muito acesso a essas literaturas mais atuais que falam de todos, para todos. Mas eu não tive [...]" (NEGUINHA, grupo focal 05, 2021).

Dandara também apontou a questão do machismo presente em alguns contos, mesmo reconhecendo que ele envolve, muitas vezes, outros tempos e contextos abordados nas narrativas de tradição oral. Ela criticou também essa obrigatoriedade presente em algumas histórias que impõem a essa mulher o símbolo da beleza. A esse respeito, ela sinaliza que na ausência da beleza, há de se considerar outras habilidades. Além disso, Dandara observou a postura do pai que surge no itan narrado naquele encontro, no sentido de conduzir a filha ao caminho planejado. Ela disse: “[...] mesmo que seja um itan muito antigo, a gente tem que perceber em alguns pontos que o machismo está presente e aí, entra Oxum para quebrar essa linha, entendeu?” (DANDARA, grupo focal 05, 2021). O enfrentamento ao machismo abrange, segundo Dandara, o posicionamento de

Oxum em ensinar para a filha que o valor de uma mulher vai muito além do campo da beleza, destacando com isso a “[...] oportunidade dela mostrar mais quem ela é, entendeu?” (DANDARA, grupo focal 05, 2021).

Zumbi não comentou nada a respeito do itan narrado, mas no momento que o perguntei se ele queria falar algo, ele fez um desabafo sobre uma situação ocorrida em uma escola onde ele trabalhava, na qual socializei no tópico referente aos momentos que me chamaram mais atenção no encontro.

b) o texto base do encontro:

Zeferina destacou que a falta de políticas públicas sérias no Brasil tem sido um grande problema para a sociedade, de maneira que isso ficou ainda mais evidente durante o período da pandemia, aumentando ainda mais os índices de fome e violência. Ela apontou também o alerta da autora em relação ao mito da democracia racial e ao fato da sociedade buscar o destaque do negro apenas no carnaval e de uma forma hiperssexualizada. Ela criticou como esse movimento tem acontecido: "Pessoas falando da gente e que não sabem do que estão falando. Não conhecem a nossa realidade. Então, isso está muito ligado, aí eu vou mais adiante no artigo dela, na achada da democracia racial. Por que a nossa história não está dentro da escola?” (ZEFERINA, grupo focal 05, 2021). Ela pontuou como isso tem afetado na autoestima das crianças negras.

Neguinha fez uma crítica ao ensino raso sobre a África na escola, especialmente quando um(a) professor(a) traz um recorte desse continente de uma forma distanciada da história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido, ela defende a quebra das correntes e desse olhar reduzido, buscando transformar essa realidade. Ela disse: "[...] é possível. Se nós estamos aqui, o caminho somos nós. A educação é transformadora, eu acredito muito nisso e a gente precisa, oh, eclodir! Levar para mais pessoas, mais colegas, essa proposta de mudança e transformação educacional" (NEGUINHA, grupo focal 05, 2021).

Zumbi dialogou sobre o lugar da imagem da 'mulata' que é direcionada às Mulheres Negras no carnaval, para demarcar que com o tempo, algumas mulheres brancas têm recebido convites de destaque para os desfiles de samba, sem que com isso recebam o mesmo tratamento de discriminação racial, hiperssexualizando

os seus corpos. Ele demarcou que não vê problema que mulheres brancas participem desses festejos, mas questionou sobre esse distanciamento em relação à representatividade das personalidades no samba, tendo em vista que a sua "[...] raiz africana. O “semba”, por que não continuar falando assim?" (ZUMBI, grupo focal 05, 2021), traçando um comparativo ao que Lélia Gonzalez (1984a) demarca como linguagem do "pretuguês" (GONZALEZ, 1984a, p. 238). Zumbi fez uma crítica às pessoas que elegeram o atual presidente do Brasil, por ter sido uma iniciativa de retrocesso aos avanços conquistados pelo povo negro.

Dandara refletiu sobre alguns pontos levantados por Gonzalez (1984a), traçando um recorte para as opressões lançadas sobre corpos negros nos dias atuais e que aumentaram ainda mais no cenário político contemporâneo. Logo após o discurso levantado por Zumbi, no seu momento de fala ela ponderou sobre a importância dos sujeitos serem politizados. Ela disse:"[...] gente, se hoje você quer se manter fora de assunto de política, você ainda não entendeu o que a gente está vivendo" (DANDARA, grupo focal 05, 2021). Ela citou um relato de quando trabalhou na área de turismo e que por ser negra, percebia como os turistas a tratavam, sempre querendo abraçá-la, perguntando se ela sabia sambar, imagens que têm sido reforçadas por 'representantes' políticos do país, racistas e herdeiros da colonização. Dandara ainda alertou que "[...] enquanto a gente preta e pobre, ainda mais nós mulheres pretas, não entendermos que a questão é sim de política, a gente não vai conseguir ocupar nossos lugares, não vai conseguir ter voz" (DANDARA, grupo focal 05, 2021).

c) a rodada de perguntas: no encontro de hoje, refletimos sobre a importância do poder feminino para a manutenção da vida e a necessidade do seu reconhecimento/respeito pelo poder masculino na sociedade. Em se tratando das Mulheres Negras, dialogamos sobre um artigo que apontou a existência de diversas formas de opressões – raça, gênero, sexualidade, classe etc. – que, de várias formas, podem se entrecruzar nas vidas dessas mulheres. **Diante desse quadro, na opinião de vocês, os homens negros devem ocupar algum posicionamento/ação diante das opressões vivenciadas por Mulheres Negras em espaços socioeducativos, por exemplo? Caso a resposta seja positiva, poderia justificá-la?**

Zeferina apontou a importância do homem negro estar ao lado da Mulher Negra, de modo a auxiliá-la nessa luta de combater as opressões nas quais ela vem sofrendo. Contudo, ela sinaliza que esse homem precisa modificar alguns conceitos que ele carrega. Ela cita Lélia Gonzalez (1984a), quando a autora demarca o contexto de hipersexualização na qual Mulheres Negras têm sido direcionadas por esse sistema machista e racista. Zeferina levou esse exemplo para dizer que o corpo da Mulher Negra também carrega humanidade e a necessidade de afeto, de amor. Ela citou o que tem percebido nos ambientes familiares, quando escuta os relatos de alguns homens negros a respeito dessas mulheres. Ela disse: "[...] as conversas que rolam nas rodas nos assustam, mas é preciso ouvir. Ah, é desse jeito que vocês pensam?! [...]" (ZEFERINA, grupo focal 05, 2021), criticou ela para negar essa ideia de que a mulher branca é a delicada e que merece carinho, ao passo que as Mulheres Negras precisam aguentar o baque. Ela afirmou:

> [...] Mas esse homem, ele tem que estar junto conosco, sim! Ele precisa estar (...) até porque ele nasceu de uma mulher e ele foi educado por uma mulher. Então, ele olha para a mãe dele e até sente repulsa da forma como o pai trata essa mãe, mas, no entanto, quando ele passa para a rua, ele trata a outra Mulher Negra da forma que ele não quer que a mãe dele seja tratada, mas ele trata igual ao pai dele [...] (ZEFERINA, grupo focal 05, 2021).

Dandara acredita que a participação dos homens negros nesse processo é fundamental. Ela idealiza que daqui há alguns anos, uma mudança poderá acontecer para melhor, no sentido dessa atuação. No entanto, ela compreende que, para que isso ocorra, é necessário um investimento agora. Como exemplo, ela citou o caso dos homens negros que já realizam esse movimento de buscar, de querer conhecer, de tomar partido dessas pautas, o que é importante para servir como exemplo para os demais. Na oportunidade, ela citou o professor Zumbi que procurou saber se poderia participar da pesquisa, mesmo sabendo que o protagonismo estava centrado nas Mulheres Negras.

Zumbi trouxe como relato o experienciamento vivido com a sua mãe. Ele acredita que quando um homem negro ajuda uma Mulher Negra na sua emancipação social, ele se expande junto com ela. Ele trouxe o exemplo da sua mãe, mulher de luta que o criou para que ele fosse independente um dia, como ele é hoje. Segundo ele, a sua genitora o preparou para enfrentar os desafios da vida, inclusive o racismo. Ele disse: “[...] querendo ou não, minha mãe, eu acho que por

ter sofrido muito. Ela me criou com uma resistência de leão [...]" (ZUMBI, grupo focal 05, 2021). Nesse dia, Neguinha precisou sair mais cedo e por isso, ela não participou da rodada de perguntas.

- **Diário de bordo da pesquisadora**

A minha imersão nesse doutoramento não foi puro encanto, mas também não foram só demandas. Eu tive que olhar para os contos africanos de uma forma diferente de todas as – poucas – experiências que eu já tive enquanto contadora de histórias, pesquisadora e amante desse universo ancestral. Senti a necessidade de mergulhar nesses ensinamentos de corpo inteiro, de uma forma mais orgânica, para além dos olhos em direção aos livros; e muito além dos ouvidos diante da palavra narrada. Observei que a fala sobre o racismo a partir do próprio sujeito que o sofre pode causar muita dor e notei isso a partir do meu lugar de fala e de vivência durante a pesquisa. Antes de chegar na imersão, ainda no estado da arte, eu já me vi em inúmeras situações preocupada, angustiada, incomodada com os desconfortos que o racismo provoca em mim. E não falo só das experiências que me marcaram durante toda a minha trajetória universitária e escolar, como também com as próprias leituras acadêmicas que me levaram a rememoramentos dolorosos, embora necessários para eu me lembrar porque é preciso combater o racismo todos os dias. Não existe neutralidade na pesquisa e eu já sabia que falar sobre isso cairia como um movimento de autoconhecimento para mim também.

Fiquei me questionando se isso poderia afetar a vida das pessoas envolvidas na pesquisa. Esse meu olhar enquanto cientista da educação me mobilizou a, durante o doutorado, olhar para dentro da sujeita, da humana que pesquisa sobre isso, me questionando também sobre o que fazer com as dores que poderiam – ou não – ser "acordadas" durante muitas falas das/do participantes, sejam elas ditas ou não-ditas. Isso tudo me provocou a cursar: 1 - aulas de dança afro-brasileira; 2 - um intercâmbio de contações de histórias afro-brasileiras; 3 - uma oficina de contos nagôs da Bahia, sendo todos com encontros on-line. Essas experiências me possibilitaram uma aproximação com o sentimento de liberdade corporal, a partir de um corpo aprisionado por um drástico episódio escravocrata, iniciado durante anos e que afetou meus ancestrais. O meu corpo descende dessa memória histórica e na

contemporaneidade experiencia o movimento de ir e vir, a partir de um corpo e de um pensamento descolonizador.

Esses foram meus movimentos, enquanto pesquisadora, disposta a reconhecer a minha própria humanidade e também fragilidades. Como eu poderia mediar os encontros com movimentos artísticos sem (re)conhecer como o axé desses contos poderia reverberar em mim também? Senti essa responsabilidade dentro de mim. Dito isso, me permiti a mergulhar e a brincar nas águas doces e salgadas que banham vidas humanas por meio do conhecimento ancestral presente nos contos afro-brasileiros.

O meu corpo e o meu lugar de Mulher Negra foram balançados pelo ritmo subjetivo de mergulhar, sentir, contar e dançar a partir dos sentimentos e dos ensinamentos trazidos nos toques e nos encantos dos contos afro-brasileiros. Isso tudo me fez perceber uma onda mágica dominando a minha pesquisa. Eu enxergo que ela tem nome: é o axé! É essa energia fascinante que encanta e alimenta o movimento dos humanos na Terra.

Quando cheguei no processo do grupo focal desse doutoramento, eu já tinha atravessado toda essa margem da dança e das contações vivenciadas por mim nos cursos on-line. Mesmo diante da frustração de não poder realizar uma pesquisa presencial por conta da pandemia que tem se alastrado no mundo inteiro, os encontros virtuais que tive com outras pessoas de diversas regiões do país me motivaram a planejar um estudo coletivo com bastante energia que movimenta, para que os pesos do racismo não ficassem ainda maiores depois, não só em mim, como principalmente nelas(es). Quando comecei a vivenciar cada encontro com as(os) participantes da minha pesquisa, senti a energia do axé nos acolhendo com tamanha força que não foi difícil comemorar. Mesmo diante do racismo e em meio a uma pandemia, consegui celebrar a vida de pessoas negras, ao lado de pessoas negras. Esse achado foi o presente mais valioso que encontrei nesse doutorado: a riqueza que é o encontro com pessoas negras que, mesmo diante do enfrentamento (ou não) doloroso em relação ao racismo e às suas sequelas, não desistem de viver e de buscar formas mais dignas de sobrevivência.

Eu consegui observar isso durante as falas das(os) educadoras(es) envolvidos no processo, quando elas(es) sinalizavam como aqueles encontros

estavam fazendo bem a elas(es), sendo um raro momento que elas(es) tinham para, em conjunto, falar sobre dores, denúncias e também vitórias. Os contos afro-brasileiros acolheram tudo isso. O axé nos permitiu fazer com que a palavra, os sentimentos e os encontros acontecessem. Esses foram os rememoramentos e ensinamentos que eu colhi no encontro de hoje com elas(es).

7.3.6.1 Notas analíticas: Mulher Negra e interseccionalidade

- **Momentos que me chamaram atenção:** 1) Ser chamada de irmã por pessoas que fizeram parte de um estudo coletivo para discutir pautas sobre Mulheres Negras e racismo é, para mim, significativo e demonstra que, apesar das vielas interseccionais que nos especificam, o diálogo entre esse público pode ser uma via para o fortalecimento das reflexões, das ações e da resiliência que é tão necessária nesse processo de resistência.

2) A partir do relato do professor Zumbi, analiso que o olhar de combate ao racismo precisa transitar pelo olhar aos outros 'irmãos e irmãs' que também sofrem o racismo, mesmo considerando as inúmeras encruzilhadas interseccionais nas quais corpos e vidas negras são atravessados cotidianamente. A colega referida pelo professor Zumbi é uma Mulher Negra e ele expressou a insatisfação e frustração dele em apontar o público que tem sido mais afetado, não só no contexto social existente, como também no período específico da pandemia.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) suas impressões acerca dos contos, poemas etc.: as impressões de Zeferina me remeteram ao conto de Kayala – narrado no primeiro encontro – e que me fez lembrar de quando as(os) filhas(os) são afastados das suas mães, a exemplo do que ocorreu no processo de escravização. O afastamento físico não apagou as memórias contidas nas arkhés (LUZ, 1992) das famílias envolvidas. Naquele momento, observei dentro de mim uma maré de memórias resultantes das escutas, leituras e também vivências familiares, nas quais Mulheres Negras podem se deparar diante da questão da maternidade, etapa essa que tem sido atravessada de formas diferenciadas daquelas vividas por mulheres brancas. Nessa perspectiva, noto a importância da família ancestral presente no universo dos orixás, nos quais

acolhem as(os) suas/seus filhas(os), independente da presença física da mãe biológica dessa(e) ser humana(o).

Analiso a importância de se buscar novas narrativas nas quais meninas e Mulheres Negras possam ser vistas como protagonistas, com finais satisfatórios que alimentem os seus sonhos, fortalecendo perspectivas para se pensar em um futuro melhor. Distante dessa realidade que, normalmente, prega uma beleza eurocêntrica de forma exacerbada, noto que essa mudança com a chegada de novas obras tem ocorrido graças ao combate ao racismo que é defendido pelo movimento negro, dando mais visibilidade para escritoras(es) negras(os) contarem as suas histórias, representando suas referências culturais e contextos.

O discurso de Dandara acerca da importância de se ultrapassar esse lugar obrigatório da mulher 'ser bela e nada mais' me remete a dura realidade das Mulheres Negras nesse processo de vivência em uma sociedade que tenta reduzi-las ao oposto de tudo aquilo que tem sido considerado como belo. Isso repercute na sua saúde mental e na forma de tratamento recebida. O choque do colonizador aparece quando essa mesma mulher reconhece que também possui beleza, se fortalecendo a ponto de construir uma autoestima comprometida com um empoderamento direcionado ao que ela aprendeu acerca das suas referências de beleza negra. Os relatos trazidos por Dandara acerca do seu vestir e tratar o outro revelam como ela lida com o descontentamento dos racistas em relação às Mulheres Negras que não se amedrontam diante desse aspecto. E isso ficou ainda mais evidente para mim a partir da análise que ela socializou sobre o conto trabalhado nesse dia.

b) o texto base do encontro: considero importante ressaltar o caminho perigoso de se rotular e padronizar o corpo negro com uma única narrativa que o defina e penso que isso esteja também relacionado a um entendimento distorcido da sociedade acerca do que seja identidade negra. Desse modo, penso que a tentativa de se aproximar das realidades de Mulheres Negras precisa abranger também um entendimento em torno da interseccionalidade porque, para além de se enxergar a Mulher Negra enquanto sujeita política, a vivência, os problemas e os interesses de cada uma vai depender de um caminho individual, mesmo que em alguns momentos

ele necessite ser coletivo, junto a outras mulheres que buscam uma organização politizada.

A respeito da quebra das correntes que reduzem a realidade dos africanos e dos seus descendentes com um único capítulo da história, visualizo no discurso de Neguinha vários ensinamentos aprendidos sobre a necessidade de uma descolonização na educação, além do enfrentamento às histórias únicas, respeitando também um olhar interseccional sobre a história de vida de cada pessoa que carrega uma ancestralidade própria, uma família, além das opressões sofridas que além de diversas trazem suas especificidades.

Analiso que o próprio conceito de interseccionalidade possibilita um olhar diferenciado em torno das Mulheres Negras, tendo em vista que até as opressões sociais alcançam o campo feminino de forma diversa, a exemplo do tratamento dado às mulheres brancas no carnaval em comparação às Mulheres Negras, fora inúmeros outros aspectos, como por exemplo o alvo do preterimento quando o assunto se aproxima dos relacionamentos afetivos que são assumidos socialmente.

Reflito que possa existir uma margem que distancie a Mulher Negra que não reconhece o racismo daquela Mulher Negra que o enxerga. Penso que o processo de politização a respeito disso facilita ainda mais no processo de reflexão em torno do posicionamento dessa mulher diante dessa realidade, até porque não consigo pensar em como esse racismo nos afeta, sem considerar inúmeras outras formas de opressões que ampliam ainda mais esse cenário de invisibilidade social, colocando-nos na base da pirâmide social. Uma Mulher Negra politizada como Dandara não só enxerga o racismo e o sexismo, como também busca alternativas para contorná-los a partir da aproximação acerca das bases legais existentes e – como ela já apontou em vários encontros –, no processo de compartilhamento e denúncia dos casos de racismo já sofridos por ela.

c) a rodada de perguntas: analiso que, em uma sociedade que tenta negar a existência do racismo, ter escutado mais de uma vez nesse encontro a questão da hipersexualização da Mulher Negra ecoa para mim como uma confirmação do quanto essa pauta é antiga e emergencial, considerando o processo de violência que, historicamente, esse público tem sofrido desde o início da colonização, onde muitas delas foram violentamente estupradas pelos colonizadores. A manutenção

dessa hipersexualização por parte da sociedade racista e sexista é, a meu ver, uma forma de preservar esse direcionamento às descendentes dessas mulheres, fortalecendo ainda mais esse ciclo de opressão colonial.

Acredito que não seja possível determinar e padronizar o comportamento de todos os homens negros da humanidade, no sentido de apoiar a causa das Mulheres Negras acerca das opressões sofridas por elas. Não posso afirmar também, com isso, que todos eles se isentam desse processo. Contudo, posso citar Zumbi como um exemplo de que isso é possível: não só se aproximar dessas mulheres como, sobretudo, ouvi-las, legitimando aquilo que está sendo dito ao invés de reproduzir os padrões coloniais.

A história familiar de Zumbi em relação à sua mãe pode ter determinado diretamente na forma que ele trata as Mulheres Negras do seu ciclo social e eu considero isso relevante. Refiro-me ao mesmo homem que, em alguns horários do dia, atua como professor de crianças negras: as meninas negras precisam ter essa referência masculina de como serem tratadas mesmo em uma sociedade que vai desvalorizá-las; os meninos negros, do mesmo modo, necessitam aprender junto com Zumbi.

Esse encontro possibilitou não só a escuta de um homem negro (professor Zumbi), a respeito da sua opinião sobre as opressões sofridas por Mulheres Negras e de como ele se posiciona diante disso, como sobretudo a escuta do lugar de fala das Mulheres Negras presentes e que dialogaram sobre o olhar delas frente a essa problemática. Elas demarcaram o que pensam sobre o posicionamento no qual os homens negros precisam ter, considerando as inúmeras opressões sofridas por elas. Digo isso porque sigo o posicionamento dos participantes e na oportunidade, relembro o que foi dito por Zeferina sobre o homem negro que precisa se posicionar ao lado da Mulher Negra: “[...] ele nasceu de uma mulher e ele foi educado por uma mulher” (ZEFERINA, grupo focal 05, 2021).

7.3.7 OF 1.1 - Abebé da autoestima: Odaras cultuando o autoamor

> Por que, não se apaixonar por si?
> Não se apaixonar por si?
> Não se apaixonar?

Minha autoestima
Hoje é ouro
É brilho
É raio de sol
Sou alteza nesse nobre lar
Nessa história sou meu próprio reino
Me sinto pleno a voar
(ABEBÉ, 2019).

A oficina 1.1 ocorreu no dia 29 de junho 2021, apresentando a temática “Abebé das Odaras: Mulheres Negras, autoamor e representatividade nos itan”. O encontro on-line foi realizado na plataforma Zoom, com a duração de 2h. Estiveram presentes as(os) professoras(es) Zeferina, Neguinha e Zumbi.

A oficina possibilitou às/aos participantes o movimento de exercitar a autoestima, dialogada inicialmente a partir dos textos. Observei como esse elemento foi encarado pelas(os) professoras(es) negras(os) diante do próprio espelho. Esse momento foi bastante individual, subjetivo e único. Reservei uma etapa para que elas(es), dentro do tempo de cada uma/um dialogasse a partir do reflexo encontrado nos seus próprios espelhos. Somente depois disso, convidei-as(os) para compartilharem as suas impressões. Optei por esse caminho porque entendo as oficinas em uma perspectiva diferenciada de um grupo focal. Oficina demanda prática e eu priorizei a inclusão de mais ações – como as dinâmicas –, com o intuito de transcender não só o momento de fala de cada um a respeito dos textos recomendados e das vivências pessoais delas(es), como também o exercício do diário de bordo, mesmo sabendo que esse instrumento de escrita poderia não ser acolhido por todos, considerando inúmeros fatores. O quadro abaixo descreve o processo ocorrido na dinâmica da autoestima:

Quadro 6 - Dinâmica da autoestima

Participantes	**Cinco qualidades**	**O que fazem de melhor, tornando-as(os) únicas(os) no mundo**	**Miragem no abebé ao som da música Abebé**
Zeferina	força, honestidade, alegria, fé, lealdade	Transgressora	Permaneceu sentada, admirando-se no espelho – a maior parte do tempo – e balançando os ombros para a direita e depois para a esquerda, lentamente, seguindo o ritmo da dança.

Neguinha	organizada, responsável, dedicada, carinhosa e amiga	Organizada	Sentada, ela tirou os óculos durante a dinâmica e sorriu bastante enquanto se olhava no espelho – a maior parte do tempo –, mas sem mostrar os dentes.
Zumbi	Dinâmico, amável, amigo, trabalhador e conselheiro	Estrategista	A música tocou duas vezes. Na primeira vez, ele ficou apreciando a música, quieto e se esqueceu do espelho. Na segunda vez, mesmo sentado, ele se movimentou, colocando uma das mãos no queixo, se admirando enquanto olhava para o espelho.

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2022, a partir dos registros audiovisuais da oficina.

No momento de socializar as impressões sobre a dinâmica, Zeferina pontuou como ela reage a situações nas quais recebe ordens descabidas: “[...] eu tenho muita satisfação de ser muito transgressora. Adoro, mas aquela transgressora que não se rebela e nem diz que não vai fazer (...) sorrio e simplesmente não faço, mas você vai perceber depois que eu não fiz” (ZEFERINA, oficina 1.1, 2021). Neguinha, por sua vez, falou: “[...] não é tão somente refletir a paisagem que a gente está vendo no espelho...me olhando, conseguindo e olhar para trás. Então, eu fiz um mergulho na minha história de vida [...]” (NEGUINHA, oficina 1.1, 2021). Zumbi socializou: “[...] como eu me defino muito no ciclo onde eu vou, e uma coisa que é minha e que as pessoas dizem muito, falam assim, ó: ‘vou chamar Zumbi. Ele é bom estrategista para as aulas dele [...]” (ZUMBI, oficina 1.1, 2021).

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) os contos de Oxum, narrado pela Iyalorixá Thiffany Odara (2020):

Zeferina confessou ser suspeita para falar dos itans e disse que gostou muito da história narrada. Ancestralidade e reconhecimento foram sinalizados por ela no decorrer do seu discurso. Em uma das suas reflexões sobre esse itan, ela disse: "[...] eu vou vivenciando tudo isso porque é como se estivesse dentro da gente. Tudo isso é próprio nosso. A gente vive isso. Você vai contando os itans e a gente vai vivendo essa história porque essa história nos pertence" (ZEFERINA, oficina 1.1, 2021).

Zumbi ficou encantado com a gravação do áudio que reproduziu alguns Contos de Oxum, narrados pela Iyalorixá Thiffany Odara. Ele ficou curioso para saber como é o processo de aceitação da Iyalorixá Thiffany Odara dentro da religião do Candomblé. Diante disso, combinei com ele que iria convidá-la para uma participação especial no estudo coletivo e se caso eu não conseguisse, levaria um vídeo com um relato dela a respeito disso. Diante da impossibilidade da presença dela, compartilhei o vídeo "Dia do Orgulho LGBTQIA+"[66] no grupo do whatsapp do estudo coletivo, no qual ela fala sobre esse lugar enquanto mulher trans em um espaço de terreiro, diante de uma sociedade transfóbica e racista. Zumbi apontou também que conseguiu observar, por meio da escuta da voz da Iyalorixá Thiffany Odara, a identificação dela a respeito da narrativa. Ele disse:

> [...] quando ela fala, você percebe que tem um pouco dela na história que ela conta. Ela traz um pouquinho dela, não é? Ela traz um pouquinho da vivência de vida do que é ser humano e das lutas que são encontradas. Você ver que, na fala dela, você encontra verdade, não é? Também como se ela estivesse participando até daquela época lá. Isso ficou muito forte na forma dela contar. Eu fui ouvindo e fui dizendo: 'gente! Como é uma pessoa que tem uma vivência, né? Uma questão muito própria da religião que ela faz parte (ZUMBI, oficina 1.1, 2021).

Neguinha sinalizou a intertextualidade presente nos textos que foram propostos para a leitura prévia. Além disso, Neguinha destacou que, durante a minha fala apresentando a biografia da Iyalorixá Thiffany Odara, percebeu inúmeros papéis realizados por ela, trazendo inclusive a valorização da sua autoestima nesse processo. Admirada com as narrativas e com a trajetória de quem as contou, Neguinha se questionou sobre: "[...] quantos espelhos essa pessoa precisa passar para vê refletir aquilo que ela pratica na sua vida diária? [...]" (NEGUINHA, oficina 1.1, 2021). O discurso empoderado da Iyalorixá realçou o lugar de que como ela tem firmado na sociedade, com o seu posicionamento, resistência e autoestima.

b) o poema "Antirracismo", de Beatriz Nascimento (NASCIMENTO; RATTS; GOMES, 2015):

Neguinha lamentou o desfecho ocorrido com a escritora Beatriz Nascimento para dizer que a mensagem trazida no poema acaba sendo paradoxal,

[66] Vídeo publicado no youtube do Canal Àwúre, disponibilizado no link: https://www.youtube.com/watch?v=rrK_gxtY0ds&t=9s.

considerando que a autora perdeu a vida, a luta. Assim como essa tragédia, ela citou o caso de Marielle Franco, sendo igualmente uma perda irreparável. Dessa forma, Neguinha questionou "[...] até que ponto vale a pena essa luta? (...) a morte é o fim, ou seja, é quando você escreve e coloca o ponto final. E o quanto Beatriz teria para nos ensinar, se aqui ela estivesse?" (NEGUINHA, oficina 1.1, 2021). Contudo, Neguinha reconheceu que a mensagem do poema incentiva a constância na caminhada por parte de quem luta. Ela confessou que tem tentado caminhar de uma forma que não afete tanto a sua saúde mental, tentando abstrair mais as coisas. Segundo ela, a sua preocupação parte do olhar para o físico e o mental, devido ao seu interesse de ter vida o suficiente para continuar desempenhando o seu papel de mãe. Ela destaca o que aprendeu do poema: "[...] eu acho que fica a mensagem de perseverar, buscar caminhos mais tranquilos" (NEGUINHA, oficina 1.1, 2021).

Zeferina interpretou que, independente das violências resultantes do racismo e do machismo, não se deve parar de lutar, "[...] mas para lutar, aí é que a gente vai lá em Oxum. Ela não precisa perder a doçura. Ela não precisa perder a ternura para ser valente, forte [...]" (ZEFERINA, oficina 1.1, 2021). Traçando um comparativo em relação ao assassinato da escritora Beatriz Nascimento com a tragédia ocorrida com outras personalidades negras como Malcolm X, Martin Luther King e Marielle Franco, Zeferina demarcou que houve uma tentativa de silenciamento dos(as) mesmos(as) por parte dos opressores, mas a memória deles(as) continua viva com os seus escritos. Após o posicionamento de Neguinha, Zeferina se posicionou: "[...] a gente tem que pensar em meios de lutar, de que forma, porque realmente não podemos morrer. Não agora, morrer todos nós vamos. Diferente de Neguinha, penso que a morte para mim não é o fim. Eu sei, para mim, a morte não é o fim [...]" (ZEFERINA, oficina 1.1, 2021).

Zumbi destacou que o poema demarca o combate ao racismo na sociedade, defendendo não só a mulher, como também o lugar que essa mulher ocupa na comunidade. Segundo ele, há uma defesa pela luta a favor do "[...] autorrespeito, do olhar do outro para com ela e como ela se posiciona para que o outro a veja também. Então, assim, tem uma luta não só social, mas dela contra tudo que vai acontecendo" (ZUMBI, oficina 1.1, 2021).

Zumbi assistiu o encontro daquele dia fora de casa. Logo após o momento das discussões sobre o poema de Beatriz Nascimento, ele precisou se deslocar para a sua residência e com isso, saiu da sala virtual, retornando exatamente no momento do início da dinâmica.

Enquanto o professor Zumbi não retornava, escutei as impressões de Neguinha e Zeferina acerca do artigo “A mulher negra e o amor” de Beatriz Nascimento. A esse respeito, Neguinha disse que a autora realiza uma:

> [...] caminhada por aspectos que a gente já tratou aqui, trazendo algumas dualidades, fatores da conduta que leva a violência, a negação da autoestima feminina que tem a ver, para mim, quando ela fala da submissão x dominação, atividade x passividade, infantilização x maturação, aí eu coloco fatores que podem levar a muitos desdobramentos violentos, não é? Por parte do homem (NEGUINHA, oficina 1.1, 2021).

Além disso, Neguinha discordou da ideia trazida pela autora a respeito do processo de individualização da mulher quando a mesma se especializa e na oportunidade, ela afirmou que nem todas as mulheres agem dessa forma, citando o exemplo de uma amiga que, carinhosamente, é chamada de Neguinha. Zeferina, por sua vez, complementou a fala da colega, para dizer:

> [...] Será que Beatriz, ao falar dessa individualização, não está se referindo ao ser enquanto uma ilha? ‘Eu estou aqui dentro da minha bolha, estou na ilha, estou individualizada porque eu atingi um certo patamar’, ou ela está falando para individualização imposta por uma sociedade machista e sexista, não é? (ZEFERINA, oficina 1.1, 2021).

- **Diários de bordo[67] das(os) professoras(es)**

Zeferina se apresentou e justificou o porquê da escolha desse codinome para ela. Ocultei vários dados pessoais dela, conforme acordado no termo de consentimento dessa pesquisa. O poema de Beatriz Nascimento foi citado por ela no seu diário de bordo e vejo que ela ressignificou o ensinamento dessa obra poética, contextualizando-o para a realidade na qual ela vive. Ela apontou também as contribuições do estudo coletivo para ela até aquele momento. Zeferina realizou algumas críticas acerca do sistema educacional, tratando de alguns pontos que

[67] Ao convidar as(os) participantes para a prática da escrita por meio do diário de bordo, compartilhei com elas(es) um dos ensinamentos de Mãe Stella de Oxóssi: “o que a gente não escreve o tempo leva” (MOURA, 2013, p. 1).

precisam ser aprimorados. Quando ela citou a questão da ancestralidade – na qual foi pensada por ela, inclusive, na dinâmica realizada com o espelho –, ela apontou como ficou afetada naquele momento, declarando: "[...] estou escrevendo e os olhos marejando. Eles vivem em mim [...]" (Zeferina, diário de bordo 1.1, 2021), o que para mim revela essa aceitação por parte dela em ter se permitido participar do estudo coletivo, demarcando um certo grau de segurança para tratar de questões que causam insegurança em meio a sociedade que, muitas vezes, causam nela desconfortos emocionais. Zeferina se emocionou diversas vezes ao longo do estudo coletivo e, mesmo com a minha mediação para verificar se ela gostaria de mudar de assunto, ela mesma pediu para continuar porque reconhece a importância de curar essas questões, por meio da fala entre ‘os seus’ e também da escuta por parte de quem ‘entende’ o que é ser negro(a) no Brasil.

Neguinha sinalizou as suas expectativas em relação ao estudo coletivo, apontando elementos nos quais ela considera importantes, como a música de abertura, as discussões, as dinâmicas e as leituras das atas dos encontros anteriores. Memórias, conhecimentos e sensações foram questões levantadas por ela na escrita desse diário. Neguinha fez um breve resumo dos momentos ocorridos na oficina daquele dia, sinalizando também as impressões dela em relação aos contos de Oxum, narrado pela Iyalorixá Thiffany Odara. Essa oficina foi, para ela, como uma oportunidade para se "[...] olhar para além do espelho [...]” (Neguinha, diário de bordo 1.1, 2021).

Zumbi demarca na sua escrita a importância do estudo coletivo por priorizar o debate sobre o cenário da Mulher Negra. Sem deixar de reconhecer que o seu lugar de fala é outro, ainda assim ele entende que só pelo fato de ser filho de uma Mulher Negra e sendo um homem negro, já é necessário para estar presente nesses encontros virtuais e coletivos. Zumbi escreveu palavras importantes para se referir à importância das Mulheres Negras na sociedade, como a necessidade de se ter um "[...] respeito conquistado e valorização" (Zumbi, diário de bordo 1.1, 2021).

- **Diário de bordo da pesquisadora**

Hoje foi diferente dos outros encontros, pelo menos para mim. Isso porque foi a primeira oficina que tivemos. Ao longo da semana, participando de encontros com outras Mulheres Negras, com o propósito de dançarmos juntas, compartilharmos nossas dores individuais e também coletivas, me lembrei – em vários momentos – dos sentimentos que tenho tido durante os encontros com as(os) participantes dessa pesquisa, especialmente dos momentos nos quais elas(es) dialogam sobre as suas impressões ao longo das atividades. Tenho refletido sobre a importância de se pensar sobre desafios cotidianos a partir das lições trazidas nos contos afro-brasileiros.

Com essa pesquisa de doutorado, tenho sentido um movimento diferente. Realizando um desejo que eu já tinha e não sei porque foi 'ignorado' por mim, mas eu já tinha um interesse de também ouvir os adultos. Falar de racismo com crianças tem sido mais fácil. E com as(os) adultas(os), professoras(as)? Elas(es) que estão na linha de frente, mediando o ensino das crianças. O encontro de hoje foi leve. Senti leveza, elas(es) estavam tranquilas(os). Busquei ressaltar a beleza Odara de ser. Levei referências de representatividade para elas(es), seja nos Itan, com Oxum e Iemanjá; seja com Mulheres Negras como Thiffany Odara, Beatriz Nascimento e Vilma Piedade. Elas(es) ficaram encantadas(os) com a fala e a força de Thiffany Odara, além da minibiografia dela. Foi perceptível na fala de alguns delas(es) o sentimento de identificação da força de Yá Thiffany, do empoderamento que ela carrega. Lembro-me que o professor Zumbi sinalizou que conseguiu enxergar a força dela, com base na minibiografia dela e na forma como ela narrou os Contos de Oxum. Ele associou as tomadas de decisões da orixá nas histórias indicadas com a postura firme e forte de Thiffany Odara. Fiquei muito arrepiada e contente de ter ouvido aquelas falas porque consigo sentir a potência ancestral e natural presente nela. "Ela é muito forte", repeti isso diversas vezes para elas(es).

O encontro demorou um pouco pra começar porque a professora Neguinha estava com problemas na internet e por isso, com dificuldade para acessar o teams. O bom é que no final deu tudo certo. Apresentei características das orixás Oxum e Iemanjá e ressaltei bastante a importância dos abebés para essas divindades e também para gente, buscando representatividade na força ensinada por elas.

Consegui visualizar esses ensinamentos nas falas e posturas delas(es) durante toda a oficina. Cada um da sua forma, com seus jeitos, nos seus tempos, contextos e processos individuais e também coletivos. Foi muito lindo. O mais engraçado disso tudo é que me sinto conectada nesse processo, para além de uma pesquisadora que sou. Porque também tenho recorrido a minha autoestima, aprendendo que ela está muito além do pentear os meus cabelos, utilizar vestimentas que me atraiam e outras coisas mais. A autoestima está na nossa arrumação interna também...na forma que nos enxergamos, como nos vemos e como lidamos com aquilo que os outros dizem ver na gente. E eu consegui enxergar esses pensamentos – que eu tenho tido sobre autoestima – nas falas de algumas participantes.

Isso foi reforçado ainda mais com a leitura prévia delas(es) em torno do texto que indiquei sobre a autoestima. Indiquei também a leitura prévia de Beatriz Nascimento, com o texto a Mulher Negra e o amor. Foi muito forte discutir isso com elas(es). Senti a frustração e a sensação de impotência na fala de algumas/alguns delas(es), depois que narrei um poema dela que se chama antirracismo – escrito em 1990 – e que traz em um dos seus versos: "jamais vou perder a doçura". Cinco anos depois de ter escrito esses versos, a vida da referida autora foi interrompida pelo feminicídio e até agora não paro de me lembrar de uma das falas da professora Neguinha, quando ela falou sobre essa questão paradoxal: a referida intelectual negra não está mais aqui porque para ela – a professora Neguinha –, a morte é o fim.

Professora Zeferina, por outro lado, ressaltou que, para ela, a morte não é o fim. Dialogamos sobre algumas limitações que atravessam esses corpos, nos quais gritam pela liberdade de sobreviver. Pela libertação de ser negro, ser negra, sem ter que vivenciar as mazelas provocadas pelo racismo. Foi unanimidade essa fala embasada na atenção em torno dos limites para que não se tenha a vida interrompida, como ocorreu com a saudosa Beatriz Nascimento. Eu hoje dormirei certamente muito leve, apesar das frustrações pelas perdas das vidas negras interrompidas, de Mulheres Negras que foram silenciadas dessa forma. Sinto-me silenciada o tempo todo, em outras esferas, até mesmo na universidade – quando alguns me questionam se o meu trabalho é mesmo pesquisa, já que o racismo não existe – e isso reverberou ainda mais intensamente em mim desde que reconheci a minha força enquanto cientista da educação, intelectual negra. Conhecimento é

poder sim e eu luto pelo direito de trabalhar onde eu quiser, defendendo o que acredito, incentivando outras professoras a falarem e a continuarem buscando suas metas individuais, mesmo diante de uma sociedade racista que não nos quer vivas..e muito menos doutoras, com o anel e o canudo nas mãos.

Quando adentro no espaço acadêmico sou apontada, sou testada o tempo todo. O resgate da minha autoestima perpassou também pelo meu revisitar dessas minhas memórias de discriminação pautadas no racismo e também no sexismo. Até quando Mulheres Negras vão ser encaradas dessa forma? Se são inteligentes, chamam-nas de esforçadas. Se buscam fortalecer e divulgar os seus trabalhos, são exibidas. Gente, quanta opressão! Busco no abebé das Odaras tudo aquilo que as divindades das águas me ensinam na natureza e nos contos: a ser estratégica, maleável, paciente, guerreira, doce, inteligente. A dinâmica realizada com elas(es) foi muito linda. Eu fiquei muito alegre e grata por poder assistir aquele momento delas(es), com elas(es), vendo-as(os) se olharem no espelho e se elogiando.

O interessante é que separei dois momentos para essa dinâmica...de modo que os segundos trariam um movimento para elas(es) olharem para a criança interior delas(es)...o que o adulto de hoje diria para a minha criança que sofreu racismo? Por conta do tempo e principalmente da minha intuição, essa parte não foi incluída no processo. Guardei para quem sabe a próxima oficina. E no final do encontro isso fez ainda mais sentido pra mim porque o primeiro momento da dinâmica convidou-as(os) para falarem de suas qualidades e forças. Então, eu entendi de uma forma prática que o dia de hoje, reservado para hoje, foi destinado ao revisitar das levezas, belezas e inspirações delas(es). E é isso, hoje estou indo dormir de alma leve, sono leve e um enorme desejo de dever cumprido. Axé.

7.3.7.1 Notas analíticas: Mulher Negra, racismo e autoestima

Para o meu processo de análise, optei por incluir amor e autoestima como duas categorias de análise, dialogadas a partir da indicação de dois textos – o de Beatriz Nascimento (1990) e o de Alcántara (2000) – como leitura prévia da oficina desse dia. A pretensão de trazer a ideia do abebé foi direcionada para esse olhar das(os) participantes para si mesmas(os), o que envolve a ideia do autoamor, do autocuidado, da autoestima.

- **Sobre a dinâmica:** a minha estratégia de levar a indicação de um texto sobre autoestima para essa oficina e de estimular o debate sobre o autoamor com as(os) participantes não foi por acaso. Mesmo sem ter dialogado diretamente com o conceito de autoestima nessa tese, decidi incluir essa pauta nesse encontro por conta de inúmeras respostas apresentadas por algumas professoras negras nas entrevistas, revelando para mim elementos que apontaram autoestima baixa diante dos quadros de racismo sofridos por elas, seja na infância ou em outro período de suas vidas. Isso ficou ainda mais evidente para mim, considerando também as minhas leituras em torno dos ensinamentos de Beatriz Nascimento (1990) e de Ana Cláudia Pacheco (2013) acerca do campo dos afetos que excluem as Mulheres Negras socialmente. Falar sobre Mulheres Negras envolve inúmeras pautas, mas entendo que a discussão em torno dos afetos é fundamental para o processo de observação da realidade delas frente ao racismo e ao sexismo. Dito isso, analiso a relevância de poder observar esse público se mirando por meio de um espelho, em um movimento individual e subjetivo, por acreditar que esse (re)encontro com a autoestima depende primeiramente de cada um(a), mesmo que a autoestima perpasse também pelo olhar que o outro/a sociedade possa ter em relação às partes envolvidas. A inserção do autoamor no título dessa oficina se deve ao meu acreditar que o acesso ao mesmo perpassa pela autoestima, um campo ainda maior e por isso, complementar.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) os contos de Oxum, narrado pela Iyalorixá Thiffany Odara (2020): a representatividade nos itan foi o meu ponto de partida para elaborar e também analisar os resultados dessa oficina. Falar sobre autoamor e autoestima entre Mulheres Negras e um homem negro foi um grande desafio e pensando nisso, apresentei um pouco da trajetória de personalidades negras como Thiffany Odara, Iyalorixá, pedagoga, transfeminista negra, escritora, filha de Oxum. Foi muito interessante analisar a percepção das(os) participantes sobre a forma de Thiffany Odara narrar os contos de Oxum por meio do áudio, especialmente quando elas(es) apontaram a questão da autoestima, da vivência e da verdade, pontos tão necessários no processo de busca por referências de poder feminino. O relato de

Zeferina me mostra que ela entende a autoestima a partir do olhar que ela tem por ela mesma, sendo a única responsável por buscar esse poder dentro dela, independente dos obstáculos externos. Zumbi revelou uma identificação com a autoconfiança presente nas palavras da Iyalorixá Thiffany Odara durante a contação de histórias que ela compartilhou, sendo fruto de toda uma vivência que ela carrega nas sabedorias de terreiro que ela tem caminhado, além da sua trajetória enquanto transfeminista negra que enfrenta diversas formas de opressões cotidianamente. Neguinha ficou impressionada com a narração dos contos de Oxum e levantou questionamentos sobre o que uma pessoa deve ter passado até alcançar uma autoestima satisfatória.

Esses elementos pontuados nos discursos das(os) participantes me levam a ponderar sobre o quanto uma Mulher Negra precisa se cuidar, se amar, se proteger, diante de uma sociedade que não oferta o afeto que ela merece, mesmo reconhecendo as exceções. Equilíbrio e constância parecem ser ações importantes para a manutenção da autoestima que pode estar o tempo todo sendo testada, sendo também dialogada quando me deparo com as lições trazidas não só por Oxum como também por Iemanjá nos contos afro-brasileiros, a partir da a lógica do abebé enquanto armamento para o autoconhecimento e poder.

b) o poema "Antirracismo", de Beatriz Nascimento (NASCIMENTO; RATTS; GOMES, 2015): a apreciação do poema de Beatriz Nascimento foi bastante pontuada pelas(os) participantes nesse encontro. O discurso de Neguinha revela a preocupação dela com a segurança das Mulheres Negras que decidem lutar contra as opressões, embora reconheça que a mensagem do poema seja de aconselhar essa mulher a continuar caminhando, com foco, sem perder de vista o seu objetivo e sem colocar a sua saúde mental em último plano.

Os argumentos de Zeferina destacam a atenção para se buscar alternativas de enfrentamento diante de uma opressão, a depender da realidade na qual essa Mulher Negra esteja vivenciando. Em se tratando do racismo, ela sugere a aproximação com os ensinamentos de Oxum, referência de poder feminino que não deixa de lutar estrategicamente, sem ao mesmo tempo perder de vista toda a doçura que ela carrega na sua própria essência. Pondero sobre isso quando observo a questão da autoestima: por mais que a sociedade racista e sexista busque definir o conceito de beleza, capacidade, poder, criação e transformação em

relação ao público feminino, essa doçura constante e resiliente de Oxum pode servir de alimento para nos ensinar que a autoestima pode valer muito mais do que a necessidade de depender da aprovação e do julgamento do outro.

As reflexões de Zumbi sobre o poema me lembraram do lugar que a autoestima pode ter na vida de uma Mulher Negra politizada e empoderada, consciente dos valores que ela escolhe para a sua caminhada. Digo isso porque ele toca na questão do respeito diante de uma sociedade que normalmente não a reconhece. Nesse sentido, o quanto de autoestima essa mulher precisa ter para manter a constância diante do que acredita que seja o melhor para si; e o quanto essa mesma mulher precisa de encorajamento e apoio emocional ao lado de outras pessoas que estejam buscando a mesma direção, no sentido de se reerguer e reestruturar essa autoestima que ela precisa para a sua vivência e não apenas a uma sobrevivência.

- **Diário de bordo das(os) professoras(es):** considero que Zeferina é mais um exemplo vivo da importância de se ter professoras(es) negras(os) antirracistas atuando em espaços socioeducativos. Intencionalmente, optei por manter a indicação de textos para leitura prévia às oficinas. E como resultado, notei a associação que as(os) participantes fizeram dos contos/poemas/cordéis lidos com os textos propostos, sem deixar de perder de vista também as suas vivências pessoais e profissionais. E isso foi notado por mim não só nas falas das(os) professoras(es) negras(os), como também nos seus processos de escrita no diário de bordo.

A respeito desse instrumento de registro, notei que Zeferina que tornou a falar sobre o poema no seu diário. Um outro ponto verificado na escrita dessa mesma professora foi questão da autoestima que, por sua vez, se aproximou bastante do campo da ancestralidade, quando ela declarou a sua lembrança aos antepassados durante a dinâmica do espelho. Mais uma vez, trago a lógica do abebé enquanto armamento ancestral, para dizer que essa ação de se mirar pode despertar as forças interiores de cada um(a) porque, a meu ver, quando o autoconhecimento é valorizado, nenhuma interferência contrária pode afetar a autoconfiança de uma pessoa que oferta autoamor, autocuidado e autoestima. É como oferecer o melhor do que se tem para si própria(o).

Neguinha utilizou o diário de bordo para descrever em palavras como tem sido o seu processo de (re)construção identitária, considerando que já no segundo encontro do grupo focal foi ela quem disse que se considera uma Yalodê em construção. Considero essa passagem incrível porque a temática dessa oficina foi justamente um chamado para o autocuidado, a autoestima e o autoconhecimento.

Notei no diário de bordo de Zumbi o seu discurso de sujeito politizado que se posiciona para declarar o quanto está 'acordado', consciente e em constante observação sobre o que tem ocorrido com muitas Mulheres Negras que buscam a ascensão nos espaços de poder. E esse olhar dele ficou ainda mais evidente para mim, considerando os discursos socializados por ele ao longo do estudo coletivo, a respeito dos textos, das pautas colocadas e dos relatos familiares que ele compartilhou sobre algumas mulheres da sua família. Zumbi não só discutiu sobre o que ele tem observado nessas tensões, como também pontuou como ele tem se posicionado diante de opressões como o racismo e o sexismo em torno de Mulheres Negras.

Analiso que essa foi uma das oficinas nas quais eu observei inúmeros ensinamentos – aprendidos por mim nas entrevistas com as(os) candomblecistas –, sendo concretizados durante as práticas desenvolvidas nos encontros com as(os) professoras(es). Uma lição que reverberou muito intensamente em mim foi a da Iyalorixá Thiffany Odara, quando ela me disse: "[...] Toda Mulher Negra é uma Yalodê [...]" (ODARA, entrevista, 2020) e esse discurso me motivou a preparar uma oficina com esse recorte que, inclusive, me possibilitou entrelaçar com a questão da autoestima das Mulheres Negras. Existe a Mulher Negra enquanto sujeita política, mas penso que exista também as especificidades de cada uma: as suas subjetividades, necessidades e desejos individuais. Para mim, foi uma oportunidade única de, inclusive, socializar um recorte da trajetória política da travesti negra e transfeminista Thiffany Odara para a oficina daquele dia. Esse caminho me ofereceu régua e compasso para ouvir um pouco de cada Yalodê presente nas(os) participantes – inclusive no professor Zumbi –, afinal de contas, eu acredito que todas as pessoas possuem habilidades femininas e masculinas.

7.3.8 OF 1.2 - Para tempos de (re)existência: ubuntu!

> Houve um dia
> Que eu até sentia medo
> Que você chegasse cedo
> Pro meu corpo machucar
> Mas eu virei o tabuleiro
> Este jogo, companheiro
> Eu não vou mais aceitar
> Nem pense em me matar
> Resistência em mim se ascendeu
> Essa força que eu trago quem me deu
> Foram outras mulheres nessa estrada
> (CORPO MEU, 2021).

A oficina 1.2 ocorreu no dia 06 de julho de 2021, apresentando a temática “A Natureza em mim: Mulher Negra, (re)existência e preservação da vida”. O encontro on-line foi realizado na plataforma Teams, com a duração de 2h. Estiveram presentes as(os) professoras(es) Zeferina, Dandara e Zumbi.

A oficina contemplou ensinamentos ofertados pela filosofia *ubuntu*. Convidei as(os) participantes para o diálogo acerca da preservação da vida, não só referente à humanidade em geral, como também às Mulheres Negras, por conceber que esse público também gera vidas, mesmo que o sistema opressor existente tenha buscado, de inúmeras formas, negá-las e violentá-las. A palavra utilizada no encontro foi (re)existência, como uma crítica para dizer que as(os) africano-brasileiras(os) precisam ‘viver’ ao invés de apenas ‘sobreviver’. *Ubuntu* traz como ensinamento que o cuidado para com a humanidade precisa ser coletivo e desse modo, convidei as(os) professoras(es) para refletirem sobre os possíveis papéis que a sociedade atual precisaria ter com as Mulheres Negras, diante das suas práticas diárias de luta.

O quadro abaixo descreve o processo ocorrido na dinâmica “Visitando caminhos de Maria Felipa, heroína negra do Brasil”.

Quadro 7 - Dinâmica “Visitando caminhos de Maria Felipa, heroína negra do Brasil”

Participantes	**Análise dos corpos das(os) participantes durante a dinâmica**	**Impressões sobre a dinâmica**
		Zeferina afirmou que conseguiu visualizar o ambiente de batalha. Ela disse que gosta muito do tempo frio e que os dias mais lindos, para ela, são os dias de chuva. Ela não só conseguiu visualizar e encontrar

Zeferina	Durante a reprodução dos sons, ela colocou uma das mãos acima do nariz e fechou os olhos, permanecendo assim durante toda a dinâmica.	Maria Felipa, como também fez parte do grupo liderado por ela. Maria Felipa apresentou-a para o grupo que estava localizado em um lugar com muitas armas. Ela não soube descrever bem onde era exatamente, mas parecia ser uma choupana ou casebre, disse ela. Zeferina lutou ao lado de Maria Felipa! Ela disse: "[...] era guerra, então era chuva mesmo, pé no chão (...). Eu imaginei ela com uma saia, mas eu estava de calça “risos”. Uma calça e uma camisa de ração, mas assim, de manga. E estava com ela na luta, me via com um torço, mas de calça e descalça indo combater. Ela é retada, viu minha filha? Igual a mim. ‘Risos’" (ZEFERINA, oficina 1.2, 2021). Zumbi ficou bastante surpreso, a ponto dela perceber e perguntar a ele o que tinha acontecido. Ele logo respondeu: “[...] eu não vou falar mais porque, na verdade, suas impressões foram as mesmas que as minhas [...]” (ZUMBI, oficina 1.2, 2021).
Dandara	Durante a reprodução do som da chuva, ela fechou os olhos e colocou a mão direita no lado direito da face, próximo ao queixo, passando a maior tempo da dinâmica dessa forma, com exceção de dois momentos: 01 - durante a reprodução dos sons da ventania, oras ela repetiu a mesma posição, oras ela tirou a mão do rosto, mantendo os olhos fechados; 02- durante a reprodução dos sons de bombardeio, ela colocou uma das mãos na testa, mantendo os seus olhos fechados.	Dandara relatou que não suporta a sensação de frio, do tempo de chuva. Isso porque desde pequena ela tem tido problemas de saúde por conta da umidade. Ela socializou que viu árvores imensas e que em um momento a chuva havia passado, mas ainda assim visualizou as gotas de chuva caindo das folhas. Ela relatou: "[...] me trouxe muita aflição, porque eu imaginei a situação das pessoas, das guerreiras ali, das pessoas querendo lutar sem condições de fogo, de se aquecer. De acender alguma coisa para comer...me trouxe muita aflição porque foi realmente algo que eu não consigo lidar (...). Não tenho local para me aquecer. Isso me traz muita angústia, foi isso que eu senti” (DANDARA, oficina 1.2, 2021). Por conta disso, ela não conseguiu visualizar Maria Felipa no cenário, mesmo depois de ter ouvido um som semelhante ao fogo que, por sua vez, provocou nela a sensação de alento.
Zumbi	Durante a reprodução do som da chuva, com os olhos fechados, ele encostou a cabeça na parede; no momento dos sons da ventania, ele permaneceu de olhos fechados, mas afastou a cabeça da parede; durante a reprodução dos sons das ondas do mar, ele encostou as costas na parede e permaneceu assim, até o final da dinâmica.	Zumbi descreveu como Maria Felipa estava apresentada: "[...] eu via ela de saia longa, descalça, as mulheres com ela de saias longas e descalças e andando muito devagar, para não fazerem barulho [...]" (ZUMBI, oficina 1.2, 2021). Ele disse que nem ia falar as outras partes da cena porque foram as mesmas impressões que Zeferina teve e ela logo respondeu: "[...] você estava comigo" (ZEFERINA, oficina 1.2, 2021). Zumbi gargalhou após ouvir o complemento da professora Zeferina e continuou descrevendo o seu enredo, dizendo que no momento do barulho, as mulheres e ele se esconderam atrás dos casebres e das pedras. Quando ele ouviu o barulho do vento, algumas das mulheres disseram a ele que era a hora de correr. Ele conseguia ouvir até mesmo o barulho das folhas secas voando e a sua pisada na areia da praia. Ele finalizou a história, narrando: "[...] era muita agonia. Gente! Era uma

		questão muito de desespero, de se refugiar para atacar. Não era um pânico, um medo, mas sim de se refugiar para ver de que forma iria atacar [...]" (ZUMBI, oficina 1.2, 2021).

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2022, a partir dos registros audiovisuais da oficina.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) o conto de Ogum, narrado por Gabriel Machado (2020)

Zeferina comentou que encontrou no conto de Ogum vários ensinamentos dialogados no encontro anterior, do ponto de vista da autoestima trazida no texto de Alcántara (2000). Ela reconhece que esse elemento não resolveria todo o problema que envolve a violência contra a mulher, mas acredita na autoestima que ultrapassa o entendimento da beleza, ocupando o "[...] conhecimento profundo da importância a sua existência, a importância de si, da sua existência no mundo, na sociedade aonde você vive, o que você serve [...]" (ZEFERINA, oficina 1.2, 2021). Ela elogiou a postura de Nanã enquanto mãe sábia que foi contra a postura de Ogum. Ela comemorou, dizendo:

> [...] adoro, viu? Mas foi bem feito e a vovó agiu bem “risos”. Vovó agiu muito bem, viu? Tanto é que depois ele procurou se acalmar, procurou ficar calminho lá no canto dele e saber que ele não tinha que querer casar com todas as mulheres do reino porque tinham mais mulheres do que homens (ZEFERINA, oficina 1.2, 2021).

Dandara refletiu sobre vários pontos. Um deles tratou dos estereótipos que são lançados para os homens negros. Ela sublinhou a frase "homem não presta" para ressaltar que quando se trata do homem negro, a sociedade tem pesado essa mensagem ainda mais. Ela acredita que antigamente – na época dos seus pais – o machismo era 'autorizado' pela sociedade, sendo uma questão muito mais estabelecida, no olhar dela. Atualmente, pela pouca vivência dela no sentido de dialogar com homens negros, ela percebe que na fase adulta a mentalidade do homem tem mudado. Como exemplo, ela citou seus alunos negros que, ao contrário dos alunos brancos, querem ter uma companheira para compartilhar a vida.

Zumbi comentou: "[...] elas não contaram conversa: 'ele vai até sair, mas antes ele vai tomar uma surra (...) para ele entender que isso aqui não é bagunça'. Então, assim, ou ele arranja uma de vocês ou então ele fica sem ninguém, que é uma decisão coletiva" (ZUMBI, oficina 1.2, 2021). A respeito da fala de Dandara

sobre o machismo de antigamente, ele sinalizou que também era mais comum encontrar mulheres que reproduziam esse machismo naquela época, considerando a prática de se anular e evitarem o uso de roupas que não eram aceitas naquele período, principalmente as mulheres casadas, por conta de uma sociedade que culpabilizava sempre a mulher e não o homem. Contudo, ele percebe que hoje algumas práticas têm sido desconstruídas por meio do posicionamento mais firme das mulheres, a exemplo das Mulheres Negras. Ele nota uma mudança de comportamento em algumas famílias também, no sentido de conscientizar os jovens de que não é necessário abraçar os estereótipos para alcançar uma ascensão social.

Após essas discussões, apresentei um vídeo que traz a narrativa do itan de Obá e Ogum, contado por Oní Akinsọlá Caju Bezerra, da Confraria Olobàs (2020). Quando conheci essa história, senti a necessidade de socializá-la no mesmo dia do conto de Ogum. Após a contação, notei que Zeferina permaneceu cantando a cantiga que finalizou o vídeo. Logo após, ela disse: “[...] coisa mais linda! Não existe coisa mais linda, não, “risos” [...]” (ZEFERINA, oficina 1.2, 2021). No momento da coleta de impressões das(os) professoras(es), Zeferina foi a única que pediu a fala. Ela disse: “[...] é a coisa mais linda e emocionante, é demais! E eu não conhecia esse itan até ali não, eu conhecia até a batalha e aí, ela cai e Ogum vence, mas não conhecia até onde ela foi, não [...]” (ZEFERINA, oficina 1.2, 2021).

- **Diários de bordo das(os) professoras(es):** em relação ao diário de bordo de Zeferina acerca da(s) heroínas negras de sua referência, ela citou a sua avó com orgulho e socializou um breve resumo da trajetória de vida dessa mais velha. Logo após, ela apontou a sua mãe como uma das suas grandes referências de heroína negra, o que para mim não foi visto como um dado novo, já que desde a entrevista ela declarou explicitamente a gratidão que ela tem por sua mãe, tratada por ela no diário como uma rainha.

- **Diário de bordo da pesquisadora**

O encontro com a oficina de hoje foi complexa e isso me fez rememorar do primeiro encontro do grupo focal que, a meu ver, foi muito forte: 1 - abrimos com um conto de Caiala, narrado por uma filha de Ogum; 2 - apresentei também um curta

metragem de Oxum[68]; 3 - foi água pra tudo quanto é lado. Elas(es) se emocionaram ao falarem de suas questões pessoais, das suas emoções. Convidei-as(os) para lavarem essas dores e senti o encontro das águas doces e salgadas banhando aquele encontro e as vidas presentes nele.
A oficina de hoje – e o encontro – foi ainda mais complexa(o) para mim. Falamos de ubuntu, de preservação da vida, das parcerias históricas dos caboclos com os bantu no Cabula. Falamos também de violência doméstica[69], de feminicídio e de todas as consequências dessas violências. Senti muita dor emocional enquanto apresentava dados estatísticos, as leis e até mesmo quando ouvi os relatos das(os) participantes. Mesmo nos momentos nos quais eu não as(os) estimulei para falarem sobre isso, elas(es) me pediram a fala. Senti que elas(es) precisavam muito desabafar sobre isso e assim, se colocarem um pouco mais. Elas(es) trouxeram relatos de familiares próximos que sofreram e/ou praticaram violência contra mulheres. Foi muito forte de ouvir. Naquele momento, pesquisadora e sujeita estavam juntas, de mãos dadas, abraçadas.

Inevitavelmente, falei um pouco sobre os históricos de violência que mulheres da minha família passaram por conta do machismo. Senti a necessidade de falar sobre isso com elas(es) também. Percebi ao longo dos encontros que quando falo de mim, encorajo-as/o a falarem delas(es) também. Porque eu também estou nesse barco. Também sou Mulher Negra. Também sofro racismo, machismo e inúmeras outras formas de opressão. Contudo, hoje, a dor foi muito forte. Eu me identifiquei em muitas falas delas(es). Basta fechar os olhos e contar quantas mulheres conhecidas e/ou desconhecidas tiveram suas vidas ceifadas pelo feminicídio. Basta fechar os olhos e contar nos dedos quantas vezes fui silenciada por homens brancos e negros também.

O machismo, o sexismo e o patriarcado afetam muito as vidas do público feminino e quando isso é somado ao racismo, os dados estatísticos falam por si. A escuta e a fala podem amenizar as nossas dores. Eu acredito que as mazelas do machismo são profundas porque, mesmo que eu fale sobre outra mulher que não

[68] O curta metragem Òpárá de Òsùn: Quando Tudo Nasce, do Àbassá da Deusa Osùn de Idjemim, do ano de 2018, pode ser acessado no link: https://www.youtube.com/watch?v=G9oueZFnNB8.

[69] Discutimos também sobre as bases legais nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e 13.140/2015 (Lei do Feminicídio).

seja eu e que sofreu/sofre com isso, também estou falando um pouco de mim. E eu vejo isso muito forte no ubuntu. Tudo o que eu faço na humanidade vai afetar direta ou indiretamente nos demais sujeitos que fazem parte dessa mesma humanidade. Então, eu penso que esses encontros do estudo coletivo, planejado inicialmente para a duração de 1h30min, e terminando normalmente por volta das 2h de duração, tem sido encontros formativos de muito impacto e relevância, não só para uma pesquisadora que busca analisar essas tensões que envolvem os corpos e as vidas das Mulheres Negras – e homem negro – envolvidas/envolvido, mas sobretudo de sujeitos e sujeitas que merecem ser ouvidos e ouvidas.

Elas(es) precisam compartilhar as suas dores, se ouvirem, ouvirem as experiências das(os) colegas, se autoanalisarem. Lembrarem que não são de ferro, apesar de exercerem o papel de muita responsabilidade enquanto mediadores na educação das(os) suas/seus alunas(os) e também das(os) filhas(os), para as(os) que possuem. Alguns revelaram superação dos traumas e já outros, a frustração com as perdas por conta das violências sofridas pelas mulheres conhecidas. Em comum, compartilhamos frustrações e dores: acredito que a dor de uma Mulher Negra, compartilhada com e para outras Mulheres Negras, logo é identificada e sentida pelas demais. Pelo menos posso falar por mim. E posso relatar o que senti ao observar as lágrimas e as vozes trêmulas de quem narrava fatos como esses. E de quem ouvia os outros pares, com o semblante de espanto e agonia. Mãos na boca, olhos atentos, mente preocupada. Foi assim que elas(es) passaram a maior parte do tempo na oficina. Foi muito doloroso para mim – e para elas(es) – falarmos sobre violência doméstica e feminicídio, mas entendo que seria muito pior continuar evitando assuntos como esses. Se dói é porque precisa ser revisto e se a necessidade grita, que façamos com consciência e responsabilidade, dentro dos nossos limites emocionais. Esses foram nossos acordos desde o primeiro encontro. A denúncia é um ato político daquelas(es) que não aceitam mais isso.

7.3.8.1 Notas analíticas: racismo, sexismo e ubuntu

- **Sobre a dinâmica**

Embora o cenário tenha sido de batalha, o processo de escuta sobre as impressões de Zeferina acerca da dinâmica foi impressionante para mim e ao

mesmo tempo, divertido. Analiso que o autoconhecimento de Zeferina enquanto Mulher Negra, com toda a sua coragem e também uma certa autoestima, pode ter contribuído diretamente para que ela se incluísse na história de uma heroína negra, lutando juntamente com Maria Filipa. A mobilização em prol da sobrevivência de um coletivo se aproxima da filosofia do ubuntu, visando a preservação humana. Além do mais, diante do quadro contemporâneo de racismo e sexismo ocorrido no país, o próprio movimento de mulheres traz essa proposta quando se reúne, traça estratégias, aponta as pautas necessárias e segue em frente, na luta.

O relato de Dandara sobre a dinâmica me causou um certo desconforto, no sentido de tentar me colocar no lugar dela. Ela pode ter entrado em cena, mesmo que subjetivamente, já sabendo que, por se tratar de um cenário de batalhas, não se sentiria segura, confortável. O barulho da chuva, nesse sentido, pode ter despertado nela essa familiaridade que ela já tinha de não gostar dessa sensação de frio e angústia. Isso me fez lembrar dos lugares nos quais eu já imaginei que poderia sentir desconforto de qualquer natureza, por conta do racismo e das memórias já vivenciadas por mim em relação a ele. A esse respeito, fico a pensar sobre os inúmeros desconfortos que as pessoas negras sofrem quando são discriminadas: muitas delas são excluídas das oportunidades de ascenderem socialmente, tendo os seus acessos interrompidos em relação ao alimento, à saúde, à educação, à prosperidade, à colheita e também ao plantio de novas ideias para as suas futuras gerações. E o que seria então o racismo e o sexismo senão o afastamento – quando não o apagamento – de grupos diante de oportunidades desiguais, desumanas e injustas?

Analiso que, na história de Zumbi, ele não destacou a presença de outro homem além dele no grupo. Ele conseguiu visualizar as mulheres na luta e seguiu os comandos dados por elas. Isso para mim revela o quanto ele enxerga as Mulheres Negras como símbolos de luta, liderança e habilidade estratégica para se combater as opressões.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) o conto de Ogum, narrado por Gabriel Machado (2020)

A partir dos comentários de Zeferina acerca do conto abordado, acredito que a autoestima pode servir como aconchego para mulheres que sofrem racismo e sexismo, como também pode servir como um remédio preventivo para que essas opressões não abalem tanto o campo do autocuidado e do autoamor delas. Longe de defender que a autoestima consiga resolver essas opressões, entendo que a vida é feita de muitas fases e assim como as emoções oscilam, os seres humanos enfrentam muitos desafios. Nessa perspectiva, pondero que, por mais que a autoestima de uma mulher seja abalada em alguma experiência, ela pode retomar a partir de onde parou e (re)equilibrá-la, por meio de apoio e do olhar para o sankofa e o afrofuturo. Em relação às impressões de Zeferina sobre a postura de Nanã no conto, visualizei a lição da filosofia ubuntu que defende o cuidado das pessoas de uma comunidade por parte da própria comunidade. O respeito, o cuidado, o interesse de preservar não só a natureza que os cerca como também a natureza humana é fundamental e nesse sentido, Nanã tomou a frente para responder pela segurança de vida de um coletivo de mulheres.

As ponderações de Dandara a respeito do conto me levaram a refletir sobre o peso existente na frase “homem não presta”, citada e também criticada por ela e, concordando com a ideia de que nem todos os homens são tóxicos, eu prefiro substituir uma palavra nessa frase, trocando homem por machismo: “o machismo não presta”, livrando com isso esse peso de acreditar que todos os homens são assim e que os homens negros podem ser afetados ainda mais nesse processo de ‘definição’. Além do mais, eu defendo que não é possível romantizar esse diálogo, tendo em vista os altos índices de feminicídio no Brasil. Não é possível generalizar o público algoz, mas é preciso atenção e cuidado quanto a saúde e a segurança das Mulheres Negras.

Zumbi tocou em um ponto que ainda é bastante contemporâneo quando se trata do machismo no Brasil. A ideia de um homem querer se relacionar com várias mulheres, especialmente quando não há um consentimento entre as partes, diferentemente de algumas civilizações africanas nas quais é permitido ao homem se casar com mais de uma mulher; a ação de tratá-las como propriedade dele; além

de vários outros movimentos como violentar uma mulher quando as suas ‘ordens’ são contrariadas. Apesar das mudanças ocorridas ao longo do tempo, ainda percebo a discriminação em relação a forma das mulheres se vestirem, se comportarem e se relacionarem, resultando em diversas opressões sociais que geram perseguição, abuso, violência e até mesmo o assassinato.

- **Diários de bordo das(os) professoras(es):** analiso que o discurso apresentado por Zeferina no seu diário de bordo revela o respeito às suas ancestrais, além da gratidão pela sua mãe, considerando também a saudade e as lacunas emocionais que ela apontou enquanto resultado do racismo sofrido e da ausência daquela que a protegia e lhe orientava sobre o que fazer em momentos como esses.

Analiso a importância de se contar histórias que se aproximam da realidade de quem as ouve. Digo isso pela identificação revelada por Zeferina, filha de ******** com ******** e que comemorou quando ouviu histórias sobre a sua família ancestral. Digo isso também por conta da temática que envolve a violência contra a mulher, uma pauta ainda contemporânea e que atravessou a fala de todas(os) os participantes. Isso reforça ainda mais o meu olhar em torno da necessidade de um viés interseccional, como base analítica para se dialogar sobre as opressões nas quais Mulheres Negras têm sido vítimas. Os contos afro-brasileiros trazem essa possibilidade de se aprender sobre alternativas para resolução de problemas cotidianos, sobretudo considerando o que as lições podem provocar nos ouvintes. O movimento levado por essa oficina foi de estimular o grupo para a reflexão e a prática enquanto caminhos para buscar alternativas de resiliência. Compreendo que o viés para se pensar na preservação da natureza e da humanidade não pode deixar de incluir a vida das Mulheres Negras.

7.3.9 OF 2.1 - Histórias de Vó: sabedorias das Yalodês anciãs para a vida

Sou de Nanã ê uá ê uá ê...
Fui chamado de cordeiro
Mas não sou cordeiro não
Preferi ficar calado
Que falar em légua, não
O meu silêncio é uma singela oração
A minha santa de fé...
Meu cantar

> Me deu as forças que sustentam meu viver
> Meu cantar
> É uma apelo que eu faço à Nanã ê...
> (CORDEIRO de Nanã, 2006).

A oficina 2.1 ocorreu no dia 20 de julho de 2021, apresentando a temática “Contos e encantos de sabedorias afro-brasileiras”. O encontro on-line foi realizado na plataforma Teams, com a duração de 2h. Estiveram presentes as(os) professoras(es) Zeferina, Neguinha e Zumbi.

Tradição oral, silêncio e palavra foram pontos-chave dialogados na oficina. Nanã, orixá citada no encontro anterior, sendo uma Yalodê anciã, foi destacada ainda mais nesse dia. A partir de ensinamentos relacionados aos contos de tradição oral afro-brasileiros e ao processo de escuta das(os) mesmas(os) – já iniciados por elas(es) desde o primeiro grupo focal –, convidei-as(os) para ocuparem esse lugar de quem pode compartilhar aquilo que aprendeu com um(a) mais velho(a).

A dinâmica dessa oficina foi realizada no diário de bordo das(os) professoras(es), sendo apresentado no encontro seguinte.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) o conto “A criação do mundo”, narrado por Vanda Machado no vídeo Irê Ayó – reparation (2002)

Zumbi relatou a sua lembrança da prática de dança que ele realizou em uma peça teatral para crianças. A história falava da criação do mundo e ele rememorou a atuação de Olorum, Exu e Oxalá. Ele ficou encantado com a narração do conto no dia dessa oficina, pelo despertar para essa lembrança. Na peça, ele encenou os caminhos de Exu e socializou as suas impressões a partir do vídeo socializado na oficina: "[...] quando eu vi, eu disse: 'gente!', como se eu estivesse revivendo aquilo, sabe? Oito, nove anos atrás! Eu estou impressionado, na verdade, Larissa. Então, fazendo esse contato com você está sendo impressionante! [...]" (ZUMBI, oficina 2.1, 2021). Ele ainda relatou que, na época, os atores ficaram bastante envolvidos e que, em uma das sessões, o ar-condicionado tinha queimado porque a equipe se esqueceu de cantar para Exu antes da abertura do espetáculo. Segundo ele,

naquela época, ele não tinha entendido isso muito bem. Zumbi enfatizou a importância da contação de histórias dessa natureza de uma forma educativa, sem precisar entrar na questão religiosa. Para ele, "[...] na educação básica onde nós estamos trabalhando, é possível você fazer um trabalho assim. Não é que a gente vá falar de religião, mas é possível a gente trazer para a criança e dizer também que o negro tem participação na formação do país [...]" (ZUMBI, oficina 2.1, 2021).

Zeferina disse que gostou muito da abordagem trazida no texto de Vanda Machado (2005) e elogiou o projeto Irê Ayó. Ela fez uma crítica aos governos, por não se interessarem e nem investirem no ensino público justamente "[...] porque sabem quem são os alvos da educação pública, quem é o cliente da educação pública [...]" (ZEFERINA, oficina 2.1, 2021). Por outro lado, ela concordou com o professor Zumbi para dizer que a(o) profissional da educação precisa se interessar em levar essa temática para a sala de aula, valorizando a história do povo negro, além de trabalhar a autoestima e a identidade das(os) estudantes. A esse respeito, ela se lembrou de uma situação já ocorrida com ela, dizendo: "[...] eu também fui me reportar dos encontros onde, infelizmente, eram feitos os colóquios em espaços maravilhosos, grandes, mas você contava no dedo a quantidade de professores que estavam presentes" (ZEFERINA, oficina 2.1, 2021). Segundo Zeferina, os contos afro-brasileiros contribuem para que as crianças se aproximem mais das culturas africanas.

Neguinha falou da importância de se trabalhar os contos de diversas formas e que um projeto como o Irê Ayó deveria ser mais valorizado na rede municipal de Salvador, no sentido de ser seguido em muitas outras escolas da cidade. Além disso, ela alertou que esse movimento de buscar a prática desse ensino não deveria acontecer por parte de uma/um professora/professor isoladamente porque:

> [...] a gente precisa ter alguém que puxe a gente, que nos incentive também porque muitas vezes a gente foca, bate em algumas coisas, a gente desanima na caminhada mesmo, mas a gente já trouxe isso aqui: estamos no lugar certo. Só precisamos fazer a coisa andar [...] (NEGUINHA, oficina 2.1, 2021).

- **Diários de bordo das(os) professoras(es)**

Zeferina socializou um breve resumo de uma pesquisa sobre a história da sua família, iniciada por um dos seus tios que infelizmente faleceu depois. Ela

revela interesse em dar continuidade na busca e destacou – não sendo a primeira vez – a sua insatisfação em não conhecer mais detalhes sobre o histórico da sua raiz familiar. Ela critica o processo de segregação que foi realizado violentamente pelos colonizadores, ao afastarem os africanos e os seus descendentes das suas localidades de origem, ampliando inclusive a distância física entre os seus; e de substituírem os sobrenomes da população negra que foi escravizada.

Neguinha descreveu uma das histórias nas quais ela já ouviu sobre a sua família. Trata-se da história do seu avô materno, na qual ela conheceu a partir da escuta da sua mãe. A narrativa aborda a criação de um consultório odontológico no meio da sala da casa do seu avô que, por sua vez, não morava sozinho e que, consequentemente, a criação de um novo espaço de trabalho afetou toda a rotina dos familiares que ali residiam. A relação de amizade entre o seu avô e o seu amigo que era dentista demarcou a importância do companheirismo diante da ajuda em momentos difíceis. Neguinha apontou também o papel que foi desempenhado pelas mulheres da família naquela época, considerando o que elas conseguiram contornar naquele momento e o que não foi possível de ser executado por elas nas tomadas de decisões sobre esse acontecimento devido ao machismo.

- **Diário de bordo da pesquisadora**

No encontro de hoje, dialogamos sobre a importância da tradição oral, do silêncio em alguns momentos, além do saber ouvir e da palavra. Refletimos bastante sobre o silêncio bom e o ruim: em que medida podemos praticar o silêncio com sabedoria e quando não devemos nos silenciar, a exemplo de situações que envolvem violência, opressões.

O diário de bordo solicitado nesse dia envolveu a ação delas(es) pesquisarem e depois narrarem uma história aprendida com uma/um mais velha(o). Aí já entra a lógica do reconto. Além do mais, reflito sobre a importância das(os) professoras(es), formadoras(es) de opinião, mediadoras(es) de conhecimento, experimentarem esse lugar de contadoras(es) de histórias, considerando que, se elas(es) se reconhecerem com esse potencial de contar essas histórias, isso vai ser muito mais significativo para as suas práticas pedagógicas. Além disso, eu senti

neles um desconforto em relação ao sistema educacional não estar alinhado com as práticas mais pluriculturais que respeitem a diversidade e a questão étnico-racial.

7.3.9.1 Notas analíticas: contos afro-brasileiros, contador(a) de histórias e racismo

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) o conto "A criação do mundo", narrado por Vanda Machado no vídeo Irê Ayó – reparation (2002)

Achei muito interessante o olhar de Zumbi a respeito do conto narrado nesse dia. Ele pontuou elementos que, na época da microcena relatada por ele – na qual ele rememorou a partir da contação da história –, ocorreram situações que ele não entendeu. No processo de análise do estudo coletivo, me dei conta de que muitas respostas sobre as inquietações dele surgiram em várias passagens dos diálogos realizados com as(os) professoras(es), embora eu acredite que ele já tenha alcançado algumas pistas muito antes do estudo coletivo. Digo isso para salientar que, no Candomblé, Exu sempre vem primeiro. Além do mais, só o fato de saber que ele já participou de um espetáculo musical com essa temática, sem ele ser do Candomblé, já é uma bela resposta para as tentativas racistas que proíbem a contação de histórias afro-brasileiras nos espaços socioeducativos, como pressuposto para a imposição de um ensino religioso.

Percebo no discurso de Zeferina a respeito do conto trabalhado que um(a) professor(a) também pode ser um(a) contador de histórias. Tomando como exemplo uma professora antirracista como Zeferina, é possível imaginar o tipo de histórias e os enredos que ela deve contar para as(os) alunos(as) da escola onde ela trabalha. Do mesmo modo, um(a) profissional racista pode ser responsável no processo de socialização de narrativas que desvalorizam e discriminam o legado dos(as) africanos(as) e dos(as) seus/suas descendentes no Brasil. Nesse sentido, a decisão do(a) profissional da educação de querer se capacitar – se isentar ou negar essa prática –, visando a melhoria do seu ensino com um recorte racial, pode estar diretamente relacionada ao seu posicionamento político em relação a isso e, como já ensinou Oxum em vários contos trabalhados no estudo coletivo, ter um

posicionamento neutro diante de uma problemática social pode prejudicar um coletivo.

As reflexões de Neguinha acerca do conto trabalhado me despertaram para o olhar em torno das políticas públicas de combate ao racismo. Noto que a contação de uma história contemporânea que aborde a punição em relação a uma prática de discriminação racial pode alcançar voos ainda maiores do que aqueles relatos reais nos quais muitas pessoas guardam em uma gaveta, por medo ou por acreditarem que não haverá alguma punição diante do crime que é o racismo.

- **Diários de bordo das(os) professoras(es)**

Percebi no diário de Zeferina esse lugar ocupado por ela enquanto contadora de uma história sobre a sua arkhé, seguindo o ensinamento do sankofa, mesmo reconhecendo as dificuldades presentes e a tristeza provocada pelo sentimento de perda, além de não saber exatamente por qual caminho encontrará as respostas que ela procura em relação às suas inquietações sobre os enredos pontuados. Por outro lado, penso também que ela resiste a tal ponto de levar a importância da história da sua ancestralidade para a sua prática diária enquanto professora antirracista, considerando os relatos abordados por ela ao longo do estudo coletivo.

Noto no diário de bordo de Neguinha a contação da história do seu avô, narrada com muito afeto, considerando que ela descreveu uma memória da sua mãe a respeito desse ancestral e que chegou até ela por meio da oralidade. Nesse sentido, mesmo não tendo o conhecido pessoalmente, ela aponta o ensinamento aprendido com a postura dele, em relação ao querer ajudar as pessoas com as quais se convive. E vejo nisso o sentido da ancestralidade porque apesar dos distanciamentos e opressões ocorridas, a oralidade nos permite acessar memórias como essas, cobertas de afeto, de representatividade e de lição que fica para as(os) descendentes enfrentarem a vida contemporânea. E é nessa linha que eu percebo a importância dos contos afro-brasileiros tratados nessa tese: de ensinar, a partir de sabedorias ancestrais, alternativas para se enfrentar demandas cotidianas.

Analiso o quanto é importante pensar sobre práticas pedagógicas antirracistas, quando se está vivenciando o processo de ensinar na sala de aula.

Digo isso porque os relatos trazidos pelas(os) participantes demarcam um discurso de quem presencia o descaso das políticas públicas, além das distorções que são lançadas contra a cultura afro-brasileira na escola. Observo que tudo isso interfere na postura das(os) profissionais da educação, mais notadamente daquelas(es) que se mostram descontentes com essa problemática. Parece-me que esses contos acalentam o campo subjetivo dessas(es) profissionais que, inclusive, também são vítimas de um mesmo sistema no qual ataca as(os) africano-brasileiros que frequentam a educação pública. Nessa perspectiva, reflito que esse cuidado de se pensar em um coletivo a partir de uma liderança maior, politizada, pode ser visto como uma característica aprendida pelas(os) mais velhas(os). Ao mesmo tempo, a ausência de uma representação que responda por pautas coletivas não impede que as(os) educadoras(es) interessadas(os) busquem outras alternativas para a formação de uma liderança, seguindo as sabedorias ancestrais das Yalodês e visando o aquilombamento.

7.3.10 OF 2.2 - Mulheres Negras (re)contam: narrativas de encantos, resistências e transformações

> Céu vermelho em fim de tarde
> Ninguém sabe quando e onde
> Manto de constelação
> Estendido no horizonte
> Quando foge é só neblina
> Que disfarça e faz sonhar
> Canto em cores, moça fina
> Virgem que não quer casar
> Brilha Ewá
> Arco-íris que cruza o firmamento
> Branca Ewá
> Dom que muda e desmuda qual camaleão
> Ah, Ewá
> Dança cobra que cisca pra fazer brotar a vida
> Tão somente o encanto e a luz do meu coração
> (PONTOS DE Ewá, 2021).

A oficina 2.2 ocorreu no dia 03 de agosto de 2021, apresentando a temática “Recontando o que aprendi e o que desejo transformar: contos africanos, resiliência e resistência”. O encontro on-line foi realizado na plataforma Teams com a duração de 2h. Estiveram presentes as professoras Neguinha e Dandara.

Essa oficina foi uma das que mais me marcaram porque foi a única que envolveu a participação somente de Mulheres Negras. A atividade foi um convite para a escuta de possíveis assuntos que afetam esse público e que, ao mesmo tempo, poderia ser recontado enquanto defesa para se combater as opressões por parte de quem vivencia as pautas abordadas. Não foi a ausência do professor Zumbi que me causou impacto: foi o sentido que o enredo trazido na história selecionada trouxe pro encontro como um todo: o conto de Ewá. De início, o meu primeiro incômodo foi se dar conta de que, naquele dia, só seriam duas pessoas do grupo que estariam presentes e somente depois, notei que o diálogo envolveria apenas mulheres. No momento da escuta sobre as impressões delas a respeito do conto e da dinâmica, compreendi o quanto a lição trazida por Ewá fez sentido naquele dia. Nos encontros seguintes, professor Zumbi apareceu, mas o que ficou marcado nas minhas observações acerca dessa oficina foi a presença marcante do feminino, com o seu poder de encanto, mistério, resistência e transformações em uma sociedade patriarcal, machista e sexista como a brasileira.

Contemplando o momento da dinâmica nesse dia, a professora Neguinha apresentou a história que ela compartilhou no seu diário de bordo. Professora Dandara, por sua vez, não realizou a atividade, considerando que ela não compareceu no encontro anterior. Encantada com o processo, ela chegou a informar que tentaria fazer a atividade para entregar depois, mas isso não ocorreu. O diário de bordo não foi um instrumento utilizado por ela porque interferia na sua rotina profissional de elaboração de muitas questões para as(os) suas(seus) alunas(os), embora ela tenha participado ativamente dos encontros nos quais ela se fez presente.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) o conto de Ewá (quarta história), narrado por Renato Noguera (2017)

Dandara disse que achou o conto muito bonito e ponderou sobre o enredo apresentado, pontuando que não existe perfeição e que a prova disso foi Ewá não ter encontrado um parceiro com todas as qualidades que ela gostaria de encontrar em um homem. No final das contas, "[...] a solução não precisou de um homem. Ela mesma foi a solução, sem a necessidade de um homem estar presente, muito bacana [...]" (DANDARA, oficina 2.2, 2021).

Neguinha sinalizou o olhar dela em torno da magia e do encanto presente nos contos afro-brasileiros, alcançando o campo do subjetivo. Ao mesmo tempo ela acredita que essas narrativas carregam uma versão do material que está presente nos terreiros de Candomblé. Lembrando o que ela já comentou em encontros anteriores, ela disse: "[...] eu sempre gosto de trabalhar com essa máxima: aquilo que a gente não sabe, o que a gente não conhece, é preferível que a gente não faça nenhum tipo de comentário [...]" (NEGUINHA, oficina 2.2, 2021), para sinalizar os riscos de um julgamento precipitado. Ao mesmo tempo, ela revelou que busca conhecer aquilo que ela desconhece, mas que tem o interesse de aprender, citando como exemplo o convite que ela recebeu para participar do estudo coletivo, possibilitando-a um mergulho para uma aproximação maior com essa temática. A respeito do conto de Ewá, ela identificou a presença do poder feminino "[...] na sua resistência ou na sua própria inexistência material, por conta de como ela se revelou, sendo representada na fertilidade do solo, no reflorescer das plantas, enfim, tudo se faz presente e não precisa de homem para mostrar a sua essência [...]" (NEGUINHA, oficina 2.2, 2021).

- **Diários de bordo das professoras**

Neguinha trouxe o relato de uma microcena de discriminação racial que ela presenciou em sala de aula enquanto professora. A proposta foi valorizar a beleza negra presente na comunidade escolar e diante disso, houve um estranhamento – por parte de alguns estudantes – em relação ao black power utilizado por uma de suas alunas, uma menina negra que, segundo ela, não tinha o costume de ir para a escola com os cabelos soltos. Neguinha demarcou em seu discurso a preocupação com o desconforto emocional que aquele quadro de discriminação ocasionou na aluna, mas não recuou diante desse racismo. Ela atendeu essa aluna individualmente, no sentido de acolhê-la e de ensiná-la que apesar de vivermos em uma sociedade racista, a beleza negra é viva e os afrodescendentes não podem se anular do direito de expressarem as suas raízes. Em relação ao quadro de racismo ocorrido, ela aproveitou a oportunidade para acompanhar essa turma, no sentido de dialogar coletivamente sobre essas repetições violentas nas quais, muitas vezes, as crianças reproduzem devido ao sistema racista ainda existente na sociedade atual. Ela selecionou o adinkra sankofa para enfatizar a importância de conhecer o

passado das coisas, de aprender com o ontem para construir o futuro. Ela reconhece que o sistema escolar ainda tem muito a avançar em relação ao mês de novembro.

- **Diário de bordo da pesquisadora:** hoje apenas duas participantes compareceram: Dandara e Neguinha. Achei que apenas uma delas viria. Tenho o costume de lembrá-las(os) da reunião um dia antes e normalmente, pela manhã do dia. Tudo muito leve, muito fluido, sem imposições porque acredito que as energias circulam e cada uma/um participa no seu tempo, dentro dos seus limites.

Cada momento, risadas, denúncias, silêncio, lágrimas e críticas são elementos fundamentais para uma pesquisa participante. Não se trata apenas de educadores/educadores. São Mulheres e Homem Negras e Negro. São sujeitos. Professora Dandara entrou na sala às 19 h e combinei com ela de aguardar até às 19h10min para verificar se a professora Neguinha viria, tendo em vista que lancei no grupo a pergunta para ela, sondando se ela viria. Professora Zeferina justificou ausência: muitas demandas da escola para resolver no dia; e o professor Zumbi também justificou, pois tinha uma aula para repor no mesmo dia. Enquanto aguardávamos professora Neguinha entrar, a professora Dandara me informou que as aulas das escolas públicas de Salvador irão retornar para o presencial e que por isso, as(os) demais participantes devem estar mais atarefados.

Alguns minutos depois de iniciada a oficina, quando eu ainda falava dos adinkras, a professora Neguinha entrou na sala, já pedindo desculpas pelo atraso e dizendo que tinha acabado de sair de outra reunião. Senti-me aliviada naquele porque, mesmo tendo acordado de que eu faria a oficina se houvesse ao menos uma/um participante, acredito que quanto mais gente, melhor. E foi lindo porque falamos de Ewá e senti que esse ensinamento da mulher que não precisa necessariamente de um homem e não segue a linha do sacrifício precisa ser sempre reconhecida e seguida, principalmente na sociedade atual. Foi uma questão muito forte que eu observei nos contos nos quais eu tenho lido sobre Ewá; e também notei essa compreensão a partir das falas das professoras presentes nesse encontro.

Quem me dera se um dia eu puder assistir a um filme no qual a personagem principal tenha referência com alguma divindade africana. Estou cansada de assistir apenas elementos da cultura eurocêntrica. Quando busco aprender sobre a cultura e

a história afro-brasileira, sinto-me forte, alimentada, viva. Não me sinto observadora apenas, me sinto participante desse universo. Uma coisa muito linda e forte que tenho notado nesses encontros é, sobretudo, me encontrar nas falas dessas mulheres. Por exemplo, hoje, Dandara relatou uma experiência de racismo que ela sofreu em uma loja, quando uma “cliente” foi questioná-la se ela trabalhava lá e depois da “cliente” ter ouvido um não da mesma, demonstrou incômodo com a presença dela, perguntando-a o que estava fazendo ali.

Após relatar o desconforto sofrido nessa situação, a professora Dandara destacou a contribuição desse estudo coletivo para ela: de poder ter um encontro para falar sobre isso e também relaxar. Viva os encontros! O que seria de mim, Mulher Negra, se não pudesse ouvir e ser ouvida por outras mulheres, como eu? É por isso que hoje eu escrevo na primeira pessoa. Não existe neutralidade na pesquisa. Sou pesquisadora e sobretudo, Mulher Negra, sujeita política exercendo o meu lugar de fala.

E o que eu posso falar sobre esses encontros? Eles têm me alimentado com falas completamente contrárias daquelas que eu já ouvi na academia branca: escuto deles que sou competente e que a minha pesquisa é fundamental para ouvir e valorizar o que muitas(os) professoras(es) precisam dizer sobre isso; escuto delas(es) que eu não posso parar de fazer isso: colaborar para a formação de educadores por meio de cursos, minicursos, palestras etc.

Com isso, aqui eu reflito que não ganho apenas um diploma que homologa a minha competência para ser doutora. Aqui, sobretudo, ganho o reconhecimento de que a minha existência no mundo, enquanto educadora, faz muito sentido e o quanto faz, sobretudo, para Mulheres Negras, como eu. E aí já vou respondendo à pergunta que muita gente já me fez na academia: por que pesquisar sobre racismo, se o racismo não existe? Se o racismo não existisse, eu não precisaria ser antirracista, não é mesmo?

A ideia inicial era apenas, enquanto pesquisadora, executar encontros por meio de grupos focais e oficinas, mas o público-alvo me levou para um olhar que vai além disso: chamam-me de professora, quando não pelo meu nome; referem-se aos encontros como aula, formação, encontro. Mais ainda: incentivam-me a, quando acabar a pesquisa, buscar esse trabalho com outras professoras, negras e não-

negras. Isso é também, a meu ver, um movimento antirracista: nos armamentarmos para enxergarmos adiante. Isso é afrofuturismo! Sou grata pela energia do axé que me proporcionou esses encontros e que tem me levado a realizar voos mais adiante. Além do mais, falar sobre o racismo é uma coisa. (Sobre)viver com ele nesse país. Ewá me ensina a ser resiliente e resistente. Ewá me ensina que uma Mulher Negra não deve e nem pode depender do reconhecimento de ninguém. Ewá me ensina que a ideia do príncipe encantado – que os desenhos animados eurocêntricos pregam – não dá conta do cotidiano real de Mulheres Negras. Uma mulher decidida que sabe do seu poder de transformar e de conquistar, transcendendo os obstáculos com muito mistério, encanto e mutação, pode tudo. Pode inclusive fazer uma pesquisa sobre o racismo sofrido por Mulheres Negras, como ela.

É porque só uma Mulher Negra pode dizer o que ela mesma sente diante disso tudo. Outros podem entendê-la, mas só ela sabe o que passa e o que sente. E ninguém mais. E para não rotular a ideia de que não existem homens negros sensíveis a essa questão, gosto sempre de me lembrar que o professor Zumbi está presente nesse estudo coletivo. Uma questão que não posso deixar de registrar foi: a professora Dandara só tinha participado, até o momento, de uma oficina. Hoje foi a segunda oficina que ela participou. Utilizei a estratégia de convidar as (os) participantes para socializarem suas produções do último diário de bordo, com o intuito de incentivar aquelas(es) que ainda não tinham realizado as suas produções anteriores. Observei que esse movimento também poderia servir para a oficina de reconto, estimulando as duas participantes do dia a ocuparem esse lugar de contadoras de histórias. Hoje, a professora Neguinha compartilhou uma história que ela aprendeu com a mãe dela e que trata de uma situação ocorrida com o seu avô. Dandara ficou tão encantada com esse movimento proposto no diário do encontro anterior, a ponto de me pedir para que eu enviasse esse diário de aula para o e-mail dela. Ela demonstrou interesse de registrar suas memórias no diário de bordo também.

7.3.10.1 - Notas analíticas: sankofa, racismo e sexismo

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) o conto de Ewá (quarta história), narrado por Renato Noguera (2017)

A partir das impressões de Dandara sobre o conto, pondero que uma história elaborada pela ancestralidade pode trazer lições importantes para o processo de enfrentamento das(os) descendentes diante de opressões ainda atuais, como o machismo. Digo isso porque a sociedade brasileira ainda carrega uma priorização aos moldes patriarcais que não aceitam a liberdade e a autonomia feminina diante da escolha do próprio destino. Desse modo, esse sistema busca direcionar o casamento como sentença final para esse público (e isso se torna ainda mais problemático quando o assunto é a Mulher Negra por conta do racismo), como única alternativa de felicidade e realização pessoal. O conto de Ewá mostra que a solução para a realização dos desejos pessoais de uma mulher diz respeito à liberdade de escolha dela, ou seja, o que ela opta como alternativa para trilhar o próprio caminho. Dessa forma, outras pessoas podem chegar para somar na sua vida, mas não para centralizar um sonho que às vezes é somente dessa mulher e não do outro.

O discurso de Neguinha também demarcou a importância do empoderamento feminino diante do sexismo, no sentido de acreditar que os enredos romantizados nos quais colocam os homens como os salvadores das mulheres não atende à realidade e aos interesses de muitas Mulheres Negras da contemporaneidade. Além disso, notei que o entendimento acerca do desconhecido e do familiar, já justificado por Velho (1980), apareceu com bastante frequência no discurso das(os) participantes ao longo do estudo coletivo.

- **Diários de bordo das(os) professoras(es)**

Noto no diário de bordo de Neguinha como ela tem exercido o antirracismo nas suas práticas pedagógicas: enfrentando o racismo de uma forma educativa. O aprendizado dela a respeito do ser Yalodê apareceu novamente – agora por meio da sua escrita nesse diário –, o que para mim revela o quanto isso fez sentido para ela, não só enquanto professora negra como também enquanto sujeita da sua própria história, Mulher Negra que atua na sociedade com liderança. A ideia do sankofa também foi percebida por mim na escrita dela, quando rememoro dos encontros que ela pontuou suas memórias sobre algumas mulheres da família que exerciam esse papel de liderança, com posicionamentos firmes e boa condução nas relações. Provavelmente, esse autoconhecimento dela e a admiração sobre o ser

Yalodê tenha forte influência com o que ela aprendeu junto às experiencias familiares, optando por referências que se aproximem mais daquilo que ela deseja construir na vida dela.

Analiso que esse encontro trouxe vários elementos de como as Mulheres Negras podem buscar as suas essências, belezas, encantos e mistérios, seguindo movimentos contrários aos moldes estabelecidos pela sociedade patriarcal, machista e racista. O conto dialogado naquele dia e os discursos compartilhados pelas participantes enfatizaram que é possível valorizar outras histórias que não sejam, necessariamente, aquelas de cunho europeizante, com os seus contos de fadas. Além do mais, o desfecho de uma boa história não é necessariamente aquele que estabelece a formação de um casal, a partir da chegada de um homem salvador, enquanto base elementar para uma vivência perfeita. O reconto de histórias que valorizam outras naturezas pode ser encarado como um caminho para se combater o preconceito, ensinando sobre aquilo que é possível transformar nesse cenário racista e sexista.

Contar essas narrativas pode ser visto como uma prática de resistência; e recontá-las também. Contornar os obstáculos de uma sociedade que prega a repetição de um único padrão de beleza, de afeto e de postura para uma mulher se portar, do mesmo modo, pode ser encarado como uma estratégia de transformação da realidade. Sem descartar toda a importância que o masculino possui para a humanidade, essas histórias ensinam que só o fato da Mulher Negra existir enquanto sujeita política que possui o seu próprio direito de escolha, já é um bom motivo para se comemorar. A liberdade feminina é sim, a meu ver, um direito conquistado e Ewá me ensina isso. As professoras participantes desse encontro me ensinaram isso também.

7.3.11 OF 3.1 - Corpos negros contam histórias: educação antirracista e teatro de improviso

Exu nas escolas
(Exu-ê-ê-ê, Exu-ê-ê-ê)
Exu nas escolas
(Exu-ê-ê-ê, Exu-ê-ê-ê)

> Estou vivendo como um mero mortal profissional
> Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
> Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
> Mesmo pisando firme em chão de giz
> De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica
> Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas
> E contadas só por quem vence
> (EXU NAS escolas, 2018).

A oficina 3.1 ocorreu no dia 17 de agosto de 2021, apresentando a temática "Corpos negros (En)cena: protagonismo negro feminino e antirracismo". O encontro on-line foi realizado na plataforma Teams com a duração de 2h03min. Estiveram presentes as(os) professoras(es) Zeferina, Neguinha e Zumbi.

A oficina ressaltou a importância da comunicação para o processo de socialização e caminhada dos corpos negros na sociedade, inclusive para se contar histórias a partir do corpo, considerando a prática dos jogos teatrais. O encontro valorizou sete noticiários[70] que apontam o protagonismo negro feminino no Brasil. Mulheres Negras como destaques nas reportagens, trazendo narrativas de sucesso e reconhecimento das suas atuações na sociedade. A partir das discussões relacionadas à temática geral e dos textos abordados no encontro, as(os) participantes foram convidadas(os) a recontar um itan a partir do próprio corpo.

A dinâmica do encontro envolveu atividades de improvisação teatral, a partir do conto "Exu, o menino guloso" (CLUBE de leiturinha, 2020). Para o momento das encenações de Exu, utilizei a música Exú (2007); e para a encenação de Iemanjá, as(os) participantes atuaram ao som dos Cânticos de Iemanjá (2017).

- **Expressões corporais das(os) participantes durante a prática teatral**

- Encenação de Exu

Zeferina dramatizou a prática de saciar o alimento, explorando as expressões faciais de satisfação. Logo após, ela balançou o corpo para o lado direito e depois o esquerdo, lentamente, seguindo o ritmo da música e enquanto isso, levou as duas mãos em proximidade a boca, abrindo e fechando as palmas das mãos, fazendo

[70] Prêmio Maria Felipa 2021 Homenageia mais de 20 Mulheres Negras (2021), Barros (2021), Lôbo (2021), Freitas (2021), Rodrigues (2021), Souza (2021), 'Representatividade não só para a Ciência, mas para Padrões que a Gente Conhece', diz Cientista Baiana que 'Virou' Boneca (2021).

sinal de que queria comer mais, com a boca bem aberta. Para expressar tristeza e descontentamento, ela cruzou os dois braços, apoiando-os nos ombros, fechou os olhos, fez um bico, fez birra e balançou o corpo, reforçando o sinal de insatisfação do não recebido pela mãe. Ela encenou também o momento em que Exu se transforma e afronta a sua mãe: abriu as duas mãos, dobrando os dedos como se fosse pegar algo com as garras e depois arregalou os olhos e a boca, mostrando os dentes.

Neguinha amarrou um lenço azul no pescoço. Ela encenou o ritual de comer o alimento, fazendo o sinal de levar as duas mãos em proximidade a boca, abrindo e fechando as palmas das mãos. Depois ela abaixou a cabeça e levantou-a rapidamente, em sinal de descontentamento, estendendo as duas mãos para a frente, e depois tocando as duas mãos na sua barriga, fazendo sinal de fome. Em alguns momentos, ela jogou a cabeça para trás e as duas mãos no rosto. Ela realizou esses movimentos várias vezes, até a finalização da música. Durante toda a encenação, observei que ela aplicou os passos seguindo o ritmo da música, como se estivesse dançando enquanto encenava.

Zumbi esfregou as duas mãos na barriga, depois estendeu as mãos para a frente e logo após, cruzou os braços, fazendo sinal de descontentamento, balançando o corpo pros dois lados. Deu as costas, depois voltou e repetiu os mesmos movimentos, insistentemente. Em alguns momentos, durante esses passos, ele levou as duas mãos em proximidade a boca, abrindo e fechando as palmas das mãos, fazendo sinal de que queria comer. Em outras vezes, ele levou as duas mãos para trás, juntando uma na outra e girando o corpo lentamente e com a cabeça baixa, como se estivesse fazendo birra e depois apontou os dois dedos polegares para baixo, em sinal de desaprovação, seguidos de pequenos pulos que alternavam as duas pernas.

- Encenação de Iemanjá

Zeferina encenou o momento de preparar o alimento para oferecer ao filho. Na hora de cozinhar, ela ficou de costas para ele e para oferecer a comida, ela ficou de frente. Porém, o olhar dela era sempre de cima para baixo, dando a entender que o filho era bem menor do que ela. No momento da discussão, ela colocou as duas mãos na cintura e depois um dos dedos no queixo, direcionando o seu olhar na

mesma altura que a dela e por isso, suponho que tenha sido para representar o momento no qual Exu se transformou para afrontar a mãe.

Neguinha iniciou os seus movimentos segurando uma boneca negra no colo. Ela deixou a boneca sentada em cima de uma mesa e, de frente para a boneca, ela mergulhou as duas mãos para baixo – abaixando a cabeça e o tronco durante esse movimento –, levando-as ao tórax, com os braços cruzados, como se estivesse acolhendo ou reverenciando alguém.

Zumbi iniciou a cena esfregando as duas mãos e depois apertando uma na outra, como se estivesse ouvindo o pedido de alguém e analisando se atenderia ou não. Depois, ele abriu as duas mãos, esticando os braços em sinal de questionamento, levando um dos dedos ao queixo. Ele levou a mão direita para o lado esquerdo da cintura e, ao mesmo tempo levou a mão esquerda ao queixo, alternando a ação das mãos com a palma da mão virada para a frente, reforçando o sinal de impedimento. Em seguida, ele virou para o lado e encenou o momento de colocar a comida no prato. Girando o corpo, ele serviu o filho. Logo após, ele alisou a barriga e levantou as duas mãos, fazendo sinal de surpresa e questionamento, colocando as duas mãos na cintura. Ele repetiu esses movimentos algumas vezes e, no final da música, fez o sinal de desaprovação com o dedo indicador, apontando, seguidamente, o indicador para o outro lado do espaço, sinalizando a expulsão do outro. O quadro abaixo descreve detalhes da corporeidade desenvolvida pelas(os) participantes:

Quadro 8- Descrição da expressão corporal das(os) participantes durante a encenação de Exu, com base no conto o conto “Exu, o menino guloso”

Professor(a)	**se você fosse a mãe (Iemanjá), o que diria pra Exu?**	**se fosse o(a) observador(a), o que diria para os envolvidos(as) na cena?**	**se você fosse Exu, o que diria para a sua mãe?**	**se você fosse Exu, o que diria para o(a) observador(a)?**
Zeferina	que absurdo, que absurdo a gente não vive para comer, a gente come para viver.	que absurdo! ele já comeu e vai comer de novo? Ah, comigo não! Comigo eu já tinha dado, oh! Uma surra.	Mãe, eu estou com fome! Eu ando muito, eu corro, eu pulo, eu subo em árvores, eu estou com fome.	Oxe! Eu, hein? Quem é você na fila do pão?
Neguinha	Nem sempre o que a gente quer é	Mãe, não é possível tanta	Mãe, a minha fome é insaciável.	Deixe que com minha mãe eu me entendo.

	possível.	permissão		Você não tem nada a ver com isso!
Zumbi	Menino! Não é possível que nada possa saciar essa fome sua! Está pior do que os cachorros da rua.	Menina, essa criança tem barriga para isso tudo é? Meu Deus, misericórdia viu? Haja comida!	Oh, mãe! Eu estou com fome! E a fome é feia, viu? O bicho está pegando aqui, "risos".	Não estou pedindo comida a você. Estou pedindo a minha mãe.

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2022, a partir dos registros audiovisuais da oficina

- **Três Impressões das(os) participantes após a prática teatral**

- Zeferina

1 - "Talvez até minha gaiatice seja para camuflar realmente a minha timidez, mas e por que eu me senti tão à vontade participando dessa dinâmica? [...]" (ZEFERINA, oficina 3.1, 2021).

2 - "[...] Eu fiquei pensando em nossos alunos...podemos levar algo que diga respeito a eles, que seja próximo a eles, para que eles também venham vencer essa timidez [...]" (ZEFERINA, oficina 3.1, 2021).

3 - "[...] quando a gente for levar para o aluno algo próximo a ele, que lhe seja familiar, não é? Isso faz com que ele se solte, até ele esquecer e deixar a timidez dele de lado. Foi como aconteceu comigo" (ZEFERINA, oficina 3.1, 2021).

- Zumbi

1 - "[...] essa questão de trocar os papéis é muito interessante, não é? a gente tem uma brincadeira (...) que você faz a simbologia do que a criança deseja ser enquanto adulto [...]" (ZUMBI, oficina 3.1, 2021).

2 – "[...] a gente se reporta a várias formas de ensinar, a várias formas de aprender e é por isso que eu também acho e reforço que você não pode deixar de fazer essa formação com os professores. Eu acho que é esse o lugar [...]" (ZUMBI, oficina 3.1, 2021).

3 – "[...] Eu acho que nem tudo é para trás. Eu acho que a ideia de caminhar é para frente. Às vezes, nem o caranguejo caminha para o buraco de trás: ele vai para onde é mais próximo, para que ele não seja pego. Então, a gente precisa também moldar essa retrógrada na fala de que um professor mata vários alunos. Então, assim, um professor bem formado, ele também emancipa vários alunos [...]" (ZUMBI, oficina 3.1, 2021).

Neguinha saiu mais cedo naquele dia e por isso, não participou desse momento final.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) o conto “Exu, o menino guloso”, narrado por Vovó Cici (CLUBE de leiturinha, 2020)

Neguinha ficou encantada com Vovó Cici e a forma dela contar a história. Ela enfatizou a doçura e o carinho compartilhado na voz de quem narrou o conto. Além disso, ela elogiou a ação da contadora de traduzir algumas palavras iorubás após a contação da narrativa. Ela disse: "[...] essa história, a forma como que ela narra, enfim, transparece muito conhecimento, não é? É o que eu costumo dizer sempre: é preciso ter conhecimento para você conseguir ir além [...]" (NEGUINHA, oficina 3.1, 2021).

Zumbi criticou a prática da valorização exacerbada da cultura europeia por parte das escolas. Ele elogiou o enredo do conto para dizer que é possível trabalhar com histórias dessa natureza, sem precisar defender a religião. Ele também refletiu sobre as possibilidades de contar essas histórias por meio da arte. Zumbi disse: “[...] a música, a dança, o teatro na escola, gente, são ferramentas. Se as pessoas soubessem como é incrível você trabalhar essas coisas, quando uma criança se envolve e se sente participativa [...]” (ZUMBI, oficina 3.1, 2021).

Zeferina desabafou a sua frustração ao perceber que, quem deveria se mobilizar para dar um suporte aos professores nas escolas, não se interessa por esse aprimoramento. Contudo, ela alertou que:

> [...] se quem tem que fazer não faz, então façamos nós porque se ficarmos esperando quem tem que fazer, nada vai acontecer. E essas crianças negras, essas crianças de escola pública... nós, professores negros, precisamos nos destacar, estarmos lá, fazer acontecer, mostrar quem somos nós (...). Com esse seu trabalho deu clareza. Seu trabalho, com o estudo, está nos proporcionando clareza, Larissa, ferramenta para a gente e a gente precisa disso e nós vamos agir. É uma promessa que eu estou fazendo a você “choro”, a gente vai agir (...). A gente tem que botar isso em ação. A gente vai desenvolver, a gente vai escrever e você vai saber e vai divulgar no seu doutorado o resultado desses encontros, entendeu? Mostrar tudo o que gerou (ZEFERINA, oficina 3.1, 2021).

- **Diários de bordo das(os) professoras(es)**

Zeferina apresentou um discurso que demarca o seu processo de permissão para a expressão corporal por meio do teatro. Ela apontou que se considera tímida e que no seu ambiente profissional/escolar não tem sido diferente disso quando o

assunto é o teatro. Para mim, tomar conhecimento disso depois de ter presenciado – mesmo que virtualmente – a prática teatral de Zeferina, foi muito gratificante. Ela explorou as suas potencialidades que são vivas na sua própria pedagogia corporal, aceitando o convite da atividade para representar as(os) personagens por meio do jogo teatral/jogo improvisacional. Ela relatou que já trabalhou com o teatro nas suas práticas escolares, no sentido de conduzir os alunos para a encenação, mas ela revela que ainda não tinha levado o próprio corpo para esse movimento teatral. Na oportunidade, ela sinalizou que as atividades promovidas pelo estudo coletivo têm colaborado diretamente para a sua autoestima.

A dança foi bastante citada na escrita de Neguinha sobre a oficina desse encontro, direcionada para a prática teatral. Achei esse movimento interessante porque, durante a dinâmica mediada, quando convidei elas(es) para uma parte da encenação, houve um momento em que eu coloquei um fundo musical. Observei naquele processo que algumas/alguns delas(es) realizou alguns movimentos corporais contínuos, traçando uma sintonia com o ritmo musical. Isso foi perceptível para mim naquele mesmo dia e Neguinha foi uma das participantes que realizou esse movimento. Neguinha declarou que sentiu liberdade e leveza durante as práticas dessa oficina e que a música despertou nela essa permissão, essa quebra do medo de ‘soltar’ o próprio corpo. Ela revelou de forma autoral como aquele encontro e como o conto trabalhado reverberou nela.

- **Diário de bordo da pesquisadora**

Logo no início do encontro, quando eu falei com elas(es) sobre Exu, expliquei que tudo começa com ele. Eu não trouxe Exu no primeiro encontro, mas Exu já estava bem antes do primeiro encontro do grupo focal: Exu já estava comigo desde o início, quando eu decidi fazer o doutorado.

Tenho observado que esses encontros têm mexido com a autoestima das(os) professoras(es) e isso tem sido muito gratificante para mim. As discussões abordadas por elas(es) têm envolvido espaços por onde elas(es) já transitaram, sejam na escola e/ou fora dela e eu estou conseguindo colher tudo isso porque elas(es) estão se permitindo fazer isso. A comunicação tem nos dado essa ponte. Então, apesar de eu estar falando sobre Mulheres Negras, contos afro-brasileiros e

o racismo na escola, foi esse movimento de entrelaçar esses caminhos que me despertou para a presença marcante de Exu. Ele já estava e continua estando, porque sem comunicação nada flui na vida.

7.3.11.1 Notas analíticas: racismo, pedagogia corporal e jogo teatral

- **Sobre as impressões das(os) participantes após a prática teatral**

A minha observação em torno da prática teatral de Zeferina, incluindo os relatos dela sobre como se sentiu após a experiência prática revelaram, para mim, a importância de uma pedagogia corporal que respeita os limites do corpo de cada sujeita(o), não delimitando, com isso, quem pode ou não participar das atividades teatrais. A única condição para que o movimento acontecesse foi a aceitação e a permissão das(os) participantes para experimentarem esse momento. Considerando o contexto de racismo já vivenciado por Zeferina, o cenário de timidez não é algo tão estranho para mim, tendo em vista as séries de discriminações raciais e de gênero que normalmente ocorrem na sociedade e que podem afetar diretamente na autoestima das(os) alunas(os) e nas possibilidades de não se sentirem seguras(os), enxergadas(os), reconhecidas(os), independente de serem tímidas(os) ou não.

Isso me fez lembrar de várias leituras que foram tratadas ao longo da tese, como os direcionamentos de Eliane Cavalleiro (2001) sobre o tratamento dos(as) professores(as) para com as crianças negras na escola. O jogo teatral abraça essa possibilidade do(a) sujeito(a) atuar em cena usando outras máscaras, explorando contextos que eles(as) podem (ou não) ter vivenciado socialmente e acessando inclusive sentimentos familiares e/ou desconhecidos.

A atuação de Zumbi na prática teatral revelou a sua aproximação com memórias que exploram a sua familiaridade no campo artístico, tendo em vista que em encontros anteriores ele assumiu gostar do teatro e da dança. A troca de papeis no teatro, levantada por ele, é uma das características do jogo teatral, de modo a permitir diferentes posições por parte de quem observa e de quem atua. A metáfora elaborada por ele a respeito do caranguejo é fantástica, por pontuar que o avançar também é uma forma de reagir, apesar de eu também ponderar que, em algumas

situações, as pessoas precisam recuar para ganhar impulso ou contornar o obstáculo para buscar outras rotas rumo ao que se deseja.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) o conto Exu, o menino guloso, narrado por Vovó Cici (CLUBE de leiturinha, 2020)

Ancestralidade, respeito aos mais velhos, arte, esperança e desejo de mobilização para transformar a realidade foram pontos que notei nos discursos das(os) participantes a respeito do conto afro-brasileiro trabalhado. O corpo pode contar muitas histórias, inclusive aquelas que se aproximam mais das vivências, da história e da cultura de um povo. Poder socializar uma narrativa sobre Exu foi, para mim, uma prática antirracista, tendo em vista a diversidade de reflexões de cada ouvinte, indo na contramão da intolerância religiosa e dos estereótipos nocivos que ainda existem na sociedade.

- **Diários de bordo das(os) professoras(es)**

O diário de bordo de Zeferina sobre essa oficina revela, para mim, mais uma forma de como é possível acolher, de forma pedagógica, os desconfortos emocionais de quem sofre racismo na pele, por meio da arte-educação e de tantas outras possibilidades educativas que podem se mover para o antirracismo. Zeferina manteve um discurso politizado e antirracista do início ao fim do estudo coletivo. Acredito que a porta oferecida pelo jogo teatral, de permitir uma prática improvisacional, sem roteiros prontos, pode ter auxiliado Zeferina a criar as(os) personagens a partir da sua leitura de mundo, respeitando os seus limites emocionais e inclusive, o fato de se considerar tímida.

Após a leitura do diário de bordo de Neguinha, percebo o quanto a arte pode ser libertadora para a humanidade. Se o teatro envolve pensamento, movimento, ação e a música também perpassa pela movimentação, acredito que a arte pode ser embebida de axé. Axé enquanto energia em movimento. Isso pra mim já é suficiente para acreditar que as discussões que foram tecidas coletivamente fizeram sentido para ela também. O resultado disso foi poder observar o corpo de Neguinha em

movimento, exalando liberdade! E ela me deixa como ensinamento a possibilidade de transcender porque ela entende que não é só sobre o se movimentar: ela aponta a dança como uma das possibilidades de se valorizar o protagonismo diante da luta antirracista. Isso revela significado para uma prática que foi realizada num aquilombamento.

Analiso que a prática teatral me possibilitou observar as(os) participantes considerando outras linguagens expressadas por elas(es) para tratar do racismo. O convite para a troca de papéis – permitindo a elas(es) a alternância do lugar de quem vivencia e o de quem observa de fora –, serviu como um estímulo para que elas(es) explorassem o campo da criatividade, da autoria, da autenticidade e da espontaneidade. O corpo enquanto morada e tecnologia foi despertado para o processo de reflexão em torno da prática pedagógica enquanto professoras(es) e também sujeitas(os) que transitam por outros espaços sociais. Em se tratando de uma oficina que valorizou histórias com personagens negras(os), durante as atuações cênicas, eu visualizei várias possibilidades de enfrentamento ao racismo, sendo iniciadas desde a escolha do enredo, passando pela prática corporal das(os) participantes até alcançar as impressões delas(es), seja na oralidade durante a oficina, seja no diário de bordo.

7.3.12 OF 3.2 - Dança é caminho da liberdade: pedagogia corporal contra correntes coloniais

> Abre todos os caminhos
> Com força e devoção
> A cigana vem na frente
> Com seu baralho na mão
> Sete saias vai faceira
> Rodando no barracão
> Dona sete é quem comanda
> Com seu marafo na mão
> (SETE MARIAS, 2020).

A oficina 3.2 ocorreu no dia 31 de agosto de 2021, apresentando a temática “Contemos, cantemos e dancemos juntas(os): jogos teatrais e dororidade”. O encontro on-line foi realizado na plataforma Teams com a duração de 2h13min. Estiveram presentes as(os) professoras(es) Zeferina, Neguinha e Zumbi.

A oficina propôs um convite às/aos participantes para a prática de uma pedagogia corporal que prioriza o corpo como tecnologia. E a ponte para dialogar com esse corpo foi a dança e as suas inúmeras possibilidades de comunicação e de transformação na vida das(os) envolvidas(os). Optei por trabalhar com o conceito do jogo improvisacional novamente, mesmo tendo dialogado sobre isso na oficina anterior, por entender que ele carrega a ideia da improvisação, com a criação sem roteiros prontos. A partir do chamado para a dança, pude observar de forma prática que cada corpo traz a sua história, vivência, aprendizagens e limites. O quadro abaixo descreve as vestimentas e as expressões corporais das(os) participantes durante as atividades de dança, de acordo com as músicas trabalhadas nesse dia:

Quadro 9 - Descrição das expressões corporais das(os) participantes durante a prática da dança								
Professor(a)	**Vestimenta**	**Apresentação do vídeo autoral com a improvisação da dança de Oxum, baseada no conto "Oxum seduz Iansã"**	**Labará (Carlinhos Brown) – alongamento**	**Três Coruna (Carlinhos Brown)**	**Rainha do Candomblé/ 7Marias (ao vivo) (Rita Benneditto)**	**Oyá o Mulher Forte (grupo Afoxé Oyá Alaxé)**	**Sambá Moná Mê E Sambê Sambá Ê (Elza de Oxum)**	**Doce Oxum (Fabiana Cozza)**
Zeferina	Blusa bege, estampada (não deu para enxergar a vestimenta completa porque a câmera filmou da cabeça para a cintura), argola redonda e um colar de miçangas vermelhas	Logo após a exibição do vídeo, informei às/aos professoras(es) que aquela foi a minha versão de Oxum e que elas(es) também teriam o momento delas(es). Zeferina sorriu, colocou as suas mãos na boca e arregalou os olhos, revelando sinal de surpresa e/ou vergonha.	Repetiram os movimentos seguidos por mim durante o alongamento.	Repetiram os movimentos realizados por mim, mas fizeram de acordo com as expressões dos seus corpos, dos seus tempos e vivências. No final da música, eu disse: 'lindo!' e todas(os) sorriram e bateram palmas.	A câmera dela ficou posicionada de uma forma que só deu para visualizar da cabeça aos ombros. Ela estava bastante sorridente, aparentando que estava se divertindo. Explorou bastante os braços e o seu rosto esteve o tempo todo esteve erguido na maior parte da música. De vez em quando ela colocou as mãos nos quadris enquanto	Explorou bastante o semblante de mulher guerreira e o movimento de afastamento com os braços e as mãos direcionadas aos quatro cantos do espaço, além do alto e pra baixo. Usou também, em alguns momentos, uma das mãos no quadril e a outra fazendo movimentos pro alto, como se estivesse usando o eruquerê de Iansã. No final da	Sambou bastante, com as mãos nos quadris e girando o corpo lentamente. Realizou a umbigada em alguns momentos.	Passos lentos, explorando inicialmente o movimento dos ombros. Realizou movimentos circulares.

					dançava. Girou o corpo algumas vezes, seguindo o ritmo da música. No final da dança, Zeferina gargalhou bastante, dizendo: “a pulseira voou longe!”	dança, ela disse: “[...] Larissa, pense em mais dois, três encontros, por favor, não termine, não” e depois sorriu (ZEFERINA, oficina 3.2, 2021).		
Neguinha	Blusa vermelha, saia branca e uma tiara clara	Manteve-se atenta na escuta das minhas orientações			Realizou saltos suaves durante a dança. Explorou os braços, os ombros e o balançar dos cabelos soltos durante a dança.	Explorou bastante o uso dos braços, fazendo o sinal de afastamento com as duas mãos em direção aos quatro cantos do espaço onde ela dançou. Colocou as duas mãos nos quadris	Sambou bastante. Realizou a umbigada e movimentos circulares em alguns momentos.	Passos lentos, explorando inicialmente o movimento dos braços e giros. Brincou com as mãos, direcionando-as para o alto e para baixo, como se estivesse brincando com as águas.
Zumbi	Camiseta cinza e um short	Manteve-se atento na escuta das minhas orientações			Realizou vários movimentos circulares, sacodiu os ombros, explorou o	Iniciou os seus passos esfregando as duas mãos e, seguidamente, realizou o movimento de	Sambou bastante, sacodindo a saia, com as mãos nos quadris. Realizou alguns	Passos lentos, explorando inicialmente o movimento dos braços, do ombro e

					movimento dos braços, sacodiu a saia e girou o corpo várias vezes.	afastamento, usando as duas palmas das mãos. Colocou as mãos nos quadris e dançou seguindo o ritmo da música (inicialmente com movimentos lentos e depois foi acelerando).	giros e outros movimentos circulares.	do pescoço. Movimentos sinuosos usando o tronco.

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2022, a partir dos registros audiovisuais da oficina.

- **Cinco impressões das(os) participantes após a prática da dança**

- Neguinha

1) “[...] é uma sensação de leveza com um misto de liberdade também porque é provocar o momento que a gente não está acostumado a passar [...]” (NEGUINHA, oficina 3.2, 2021).
2) “[...] já são nove e a gente não percebe o tempo passar, não é? Ficaríamos aqui muito mais tempo dançando [...]” (NEGUINHA, oficina 3.2, 2021).
3) “Porque assim, a música provoca, eu acho, em mim – talvez não em todos – é levar a gente para mundos que a gente faz uma projeção, assim...a gente sai do nosso mundo, não é? [...]” (NEGUINHA, oficina 3.2, 2021).
4) “[...] é se permitir fazer um momento desse de estudo, de leveza, sair do nosso mundo. Daqui a pouco a gente volta para ele, não é? [...]” (NEGUINHA, oficina 3.2, 2021).
5) “[...] eu estava com muito calor (...). O calor é você botar para fora as suas energias, não é? O suor é você botar para fora essas energias, enfim...muito bom! [...]” (NEGUINHA, oficina 3.2, 2021).

- Zeferina

1) “[...] foi a primeira palavra que me veio à cabeça: liberdade. Ai, muito gostoso! [...]” (ZEFERINA, oficina 3.2, 2021).
2) “[...] esse trabalho desenvolvido por você, nessas oficinas, eu me senti assim (...) então, tem assertividade, não é? (...) Já usei esse termo: lugar conhecido, lugar familiar [...]” (ZEFERINA, oficina 3.2, 2021).
3) “[...] pronto, é isso: eu me entreguei sem medo de julgamento, sem medo de olhares. Porque é como se fosse um lugar meu. Aqui é o meu lugar, então foi mais fácil para mim. É só isso [...]” (ZEFERINA, oficina 3.2, 2021).
4) “[...] morro de vergonha de dançar e não senti vergonha nenhuma de dançar aqui e de ficar com a cara enterrada no chão [...]” (ZEFERINA, oficina 3.2, 2021).
5) “[...] foi muito libertador: é o termo, só isso. Resume tudo o que eu estou sentindo de bom, porque liberdade é algo muito bom [...]” (ZEFERINA, oficina 3.2, 2021).

- Zumbi

1) “[...] na verdade, eu gosto muito da nossa aula. Eu fiz um curso profissionalizante de dança durante dois anos e meio, e isso me remeteu muito lá (...) você trouxe essa questão dos orixás, as indumentárias, a forma do banho. Então, isso me remeteu muito lá há sete anos atrás quando eu fiz curso técnico [...]” (ZUMBI, oficina 3.2, 2021).
2) “[...] Dançar para mim é libertador. Eu amo a dança. É meu olho. Brilha em tudo o que eu faço, com a dança (...) me faz muito feliz dançar, me faz muito bem, gente. Ai, me faz muito bem! [...]” (ZUMBI, oficina 3.2, 2021).

3) “Se eu pudesse, eu dançava todos os dias. Pena que eu não tenho tempo, queria ter esse tempo hábil [...]” (ZUMBI, oficina 3.2, 2021).
4) “[...] eu sinto muita falta de sambar. Eu amo partido alto (...) é tudo de bom sambar. A dança africana me faz bem. Eu acho que é o nosso lugar mesmo. Eu acho que tem aquela coisa, o sangue puxa [...]” (ZUMBI, oficina 3.2, 2021).
5) “[...] acho que não tem pra onde você correr. Você sente um batuque quando está passando na rua. Você começa a se balançar. É muito instantâneo, por mais que você não faça [...]” (ZUMBI, oficina 3.2, 2021).

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) o conto “Oxum seduz Iansã”, na versão publicada por Reginaldo Prandi (2000) e narrado por Larissa Reis

Zeferina ponderou que Oxum conseguiu tirar Iansã desse posto da rigidez, de controlar os próprios desejos dela. Além disso, Zeferina questionou se a coroa indicada no conto era física ou se a história traz uma metáfora relacionada ao fato "[...] de que Iansã não iria se deixar levar pelos encantos de Oxum, mas acabou se deixando levar. Oxum, depois da conquista, partiu para outra, não é? Por isso que eu digo: 'ela não é brinquedo' “risos”, não é mole e Iansã deve ter ficado uma arara" (ZEFERINA, oficina 3.2, 2021).

Neguinha sublinhou duas palavras que chamaram a atenção dela no conto: 1 - a sedução que aparece no título; 2 - o assédio, um ponto que aparece no sentido de atrair. Contudo, ela alertou que, ultimamente, o assédio tem sido discutido na sociedade atual muito mais do ponto de vista negativo e isso pode ser visto na mídia e em alguns espaços sociais. Por outro lado, ela enxergou também que essa coroa pode estar sendo associada na história como símbolo de poder, de estar no lugar do outro, trazendo com isso vários sentidos. Ela disse: "[...] quando você trabalha com elementos assim, a subjetividade permite que a gente avance e que adentre caminhos diferentes, não é? [...]" (NEGUINHA, oficina 3.2, 2021).

Zumbi revelou que achou o conto interessante e que também notou a questão do assédio e da sedução para tomar algo que é do outro. Ele não visualizou nenhuma violência física na história, mas encarou a astúcia da cobiça de quando o sujeito já tem tudo e ainda quer mais. Para ele, Oxum não precisava de mais nada, por ser a dona da beleza e do ouro. Iansã, por sua vez, representa a força e a defesa, para ele, por ser uma mulher guerreira que não faz rodeios. Ele

refletiu bastante sobre o conto, dizendo que talvez Oxum possa ter pensado o seguinte: "[...] ela disse poxa, eu sou tão doce o tempo todo, será que se eu tivesse essa fortaleza dessa mulher em alguns momentos, não seria bom?" (ZUMBI, oficina 3.2, 2021).

- **Diários de bordo das(os) professoras(es)**

Zeferina revelou na sua escrita que a prática da dança desenvolvida por ela a despertou para a confiança e ao enfrentamento das fugas que ela já realizou em outras situações, com a intenção de não realizar movimentos como o dançar. Ela acredita que isso não se trata de algo que a machuque explicitamente e nem que revele uma autoestima baixa, mas é algo que ela observa e se pergunta o motivo. Ela supõe que isso tenha relação direta com o racismo vivenciado por ela desde a infância, despertando nela reações que muitas vezes são do inconsciente.

O meu planejamento de inserir a oficina de dança nos encontros finais não foi por acaso: penso que é necessário preparar o terreno antes, buscar um certo de grau de confiança no público envolvido e depois estimular o grupo para as movimentações. E o resultado para Zeferina foi esse, o que me deixa muito satisfeita de ter lido no seu diário frases como: “Quando o encontro daquele dia terminou, eu estava radiante comigo mesma” (Zeferina, diário de bordo 3.2, 2021). Nesse diário, ela também trouxe reflexões a respeito do racismo que tem sido institucionalizado nas escolas, revelando o seu interesse por uma educação antirracista, de modo que ela reconhece as correntes estabelecidas pelo sistema de ensino.

- **Diário de bordo da pesquisadora**

Durante o doutoramento, mergulhei na prática da dança afro-brasileira por vários motivos e foi a partir dessa experiência que tive a ideia de levar essa dança para uma das oficinas, por acreditar que de nada adianta refletir sobre a descolonização do pensamento, se isso não envolver também esse experienciamento na corporeidade de cada um(a).

A dança convida as(os) sujeitas(os) a soltar as correntes e a contornar algumas barreiras que a sociedade muitas vezes estabelece. Considerando que

podemos contar histórias de várias maneiras, penso que a dança pode ser uma dessas vias e, em se tratando da dança afro, há uma demarcação da natureza dessas histórias. Isso pra mim tem sido valioso, pela aproximação ainda maior com os itan. Além disso, as gravações dos encontros on-line me possibilitam rever os movimentos corporais das(os) professoras(es) e isso para mim tem sido fantástico, no sentido de acompanhar melhor o processo a partir de vários olhares.

Essa prática de convidá-las(os) a falarem sobre as impressões após a dança foi um ensinamento que experienciei durante a minha caminhada enquanto aluna de dança afro-brasileira. Tenho aprendido nessas vivências que o dançar e o falar pode fortalecer ainda mais o processo de enfrentamento ao racismo, ao sexismo e às diversas formas de opressões. Precisei vivenciar isso inicialmente, para que o meu exercício de mediação fizesse ainda mais sentido para mim. Ouvindo os relatos das(os) professoras(es), percebo como essa lição tem sido uma memória viva para mim. Noto o poder de uma pedagogia corporal direcionada ao antirracismo, trabalhando com as emoções de quem vivencia esses processos e possibilitando o acesso a uma palavra que é tão necessária para que tudo isso aconteça, inclusive o axé: o movimento!

7.3.12.1 Notas analíticas: ancestralidade, dororidade e pedagogia corporal

- **Sobre as impressões das(os) participantes após a prática da dança**

Analiso a profundidade da palavra liberdade, tão ecoada pelas(os) participantes nessa oficina. Reflito sobre as fronteiras que separam esse conceito da concretização dessa liberdade dos corpos na sociedade contemporânea, tendo em vista os resquícios coloniais que insistem em permanecer e reproduzir todo esse aprisionamento em torno dos corpos e das vidas negras. Foi muito significativo para mim, enquanto pesquisadora negra, ouvir os relatos das(os) participantes após a dança, sobretudo porque elas(es) apontaram a palavra liberdade nesse processo de dançar e, a partir disso, posso destacá-la como uma das lições dessa pedagogia corporal. Uma pedagogia que dialoga com o antirracismo e que busca ensinar e aprender a partir de ferramentas que visam a movimentação dos corpos. Nesse processo, eu relembro dos ensinamentos de Nilma Lino Gomes (2017) a respeito do

corpo emancipado e, por isso mesmo, eu optei por levar a pedagogia corporal para as duas oficinas que exploraram o campo da corporeidade negra de forma prática.

Neguinha expressou o que, para ela, significou a liberdade naquele momento do sentir o seu corpo se movimentar, levando-a para um lugar provavelmente diferente, embora eu não possa afirmar que ele seja desconhecido, já que ela não explicitou isso. O que ela demarcou foi o fato dessa dança não ser uma prática rotineira na vida dela, mas noto que isso foi desenvolvido em um espaço seguro e acolhedor, a tal ponto dela sentir leveza e liberdade, sendo o oposto de tudo aquilo que possa envolver medo e opressão.

Pondero sobre esse lugar conhecido e familiar que Zeferina apontou nas suas impressões após a dança e não consigo encontrar outra palavra que não seja 'ancestralidade' porque acredito que o corpo carrega memórias que estão diretamente ligadas a *arkhé* de cada um(a). Zeferina acessou o campo das dororidades, por se sentir em um espaço seguro no qual as pessoas envolvidas legitimaram a sua fala, acolheram as suas dores e no coletivo, dançaram para sacodir as águas das emoções, buscando ressignificar essa dura realidade. A partir dos discursos apresentados por Zeferina, reflito que essa pedagogia corporal pode auxiliar as(os) sujeitas(os) a ressignificarem o olhar em torno do próprio corpo enquanto morada interior, enfrentando medos e vários estereótipos lançados pela sociedade ao longo do tempo. A dança traz essa possibilidade de movimentar inclusive os pensamentos, as visões e os bloqueios das(os) sujeitas(os).

A arte-educação fortalece esse campo da imaginação, das subjetividades, da espontaneidade, da autenticidade e também dessa autoria que é tão importante na contação de novas histórias. A dança afro-brasileira é caminho ancestral para a libertação de corpos que, historicamente, têm sido acorrentados não só fisicamente como também mentalmente. Zeferina conseguiu alcançar o que para ela representa liberdade dentro de si porque, disso sim, ela pode ter controle. Contornando e enfrentando esse racismo e diversas outras formas de opressões, ela usou a dança para se expressar nesse encontro consigo mesma e também com o restante do grupo.

Notei no discurso de Zumbi que ele já tem uma familiaridade com a dança afro-brasileira e nesse sentido, uma aproximação maior com a sensação de sentir o

corpo livre, em movimento, por meio dessa linguagem artística. Quando ele fala desse sangue que puxa, desse desejo incontrolável de dançar quando ouve o samba, isso me remeteu bastante ao que tenho aprendido sobre ancestralidade. Para ele, dançar faz sentido na sua vida e ele assume isso quando diz que a dança afro-brasileira parte do lugar onde ele está inserido. A pedagogia corporal levada por Zumbi me ensina mais uma vez que é possível valorizar as tradições cultuais afro-brasileiras sem, necessariamente, pregar um ensino religioso.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) o conto "Oxum seduz Iansã", na versão publicada por Reginaldo Prandi (2000) e narrado por Larissa Reis

Acredito que a vivência de Zeferina nos espaços de terreiro ampliou a visão dela a respeito do enredo trazido no conto trabalhado no encontro, como também nos demais dias. Esses ensinamentos ela tem aprendido graças a oralidade trazida pela ancestralidade que banham esse lugar no qual ela faz questão de ocupar, com empoderamento e constância.

Neguinha tocou em um ponto importante para se discutir a questão do sexismo, de quando o quadro de violência alcança o limite da segurança física e emocional do público feminino. Digo isso porque, ponderando sobre a realidade da violência contra as Mulheres Negras ocasionadas pelo público masculino, quando o assédio não é identificado e devidamente punido, a vida das pessoas envolvidas pode sofrer inúmeros riscos e esse, a meu ver, é o lado perigoso do assédio, até porque em uma sociedade machista e patriarcal como a nossa, a priorização do poder tem sido ofertada e preservada na mão dos homens. Falar sobre uma narrativa que traz ensinamentos ancestrais, podendo ressignificá-los para a contemporaneidade, é algo valioso e isso também abraça a importância da dororidade entre Mulheres Negras.

As impressões de Zumbi sobre o conto revelam a sua compreensão acerca das lições ancestrais trazidas na narrativa, demarcando aquilo que ele entendeu a partir do seu lugar. Analiso que o olhar do outro sobre essas histórias pode ter

influência com as suas vivências pessoais, considerando o grau de familiaridade de cada um(a) a respeito das personagens e também das problemáticas apresentadas.

- **Diários de bordo das(os) professoras(es)**

Visualizo no diário de Zeferina a sua busca pelo autoconhecimento e, ao mesmo tempo, o respeito pelo tempo que é dela, considerando as suas vivências, as suas corporeidades, os seus limites e os movimentos realizados por ela ao longo da vida. E isso perpassa pelas narrativas que ela tem aprendido sobre a sua ancestralidade, as dororidades que ela compartilha entre as suas, alcançando com isso um caminho propício para que ela elaborasse a sua própria pedagogia corporal, visando atender as suas necessidades naquele encontro. O axé enquanto energia em movimento, com todo esse poder de realização, possibilitou que Zeferina contasse novas histórias a partir do próprio corpo.

Analiso que os encontros anteriores foram importantes para a minha preparação ao terreno da dança nessa oficina. Optei por esse planejamento porque reconheço os possíveis efeitos que a colonização pode provocar em corpos negros, frutos de uma ancestralidade que carrega tantos ensinamentos, como também tantas opressões resultantes de um sistema que ainda carrega esses moldes. Considerei ainda o fato de que sou um corpo de fora: alguém que, mesmo desenvolvendo uma pesquisa participante, estava constantemente observando elas (es). A sensação de ser observada(o) poderia interferir nessa dança na qual, ao mesmo tempo que é individual é também coletiva porque dançamos juntas(os). Dei esse tempo para tentar me aproximar delas(es), de uma forma que não gerasse desconfortos nelas(es) no processo de dançar. Preparei-me para o caso delas(es) não aceitarem a dança, mas para a minha alegria todas(os) se permitiram. Dancei com elas(es). Dançamos juntas(os) e o resultado foi encantador, carregado de axé e de ensinamentos de resistência na contemporaneidade.

7.3.13 OF 4 - Professoras(es) negras(os) enfrentam o racismo: denúncia também é combate

> A carne mais barata do mercado não tá mais de graça
> O que não valia nada agora vale uma tonelada
> A carne mais barata do mercado não tá mais de graça
> Não tem bala perdida, tem seu nome, é bala autografada
> Prepara o coração que eu vou escurecer
> pode dar piripaque
> (NÃO TÁ mais de graça, 2019).

A oficina 4 ocorreu no dia 18 de setembro de 2021, apresentando a temática "Oficina Virtual Interativa MUCAI: Conte a sua história II"**.** O encontro on-line foi realizado na plataforma Teams com a duração de 2h49min. Estiveram presentes as(os) professoras(es): Zeferina, Neguinha, Dandara e Zumbi.

Essa oficina foi planejada de modo a priorizar a autoria das(os) professoras(es) negras(os) enquanto contadoras(es) de histórias, sejam narrativas vivenciadas por elas(es) ou apenas enredos nos quais elas(es) observaram de fora. O foco foi a denúncia de como esse racismo reverberou nelas(es) nesse processo. Após longos debates que foram desenvolvidos nos encontros anteriores, eu convidei-as(os) para aconselharem outras pessoas que tenham sofrido e/ou que venham a sofrer o racismo. O codinome utilizado por elas(es) ganhou forma nesse último dia porque ofereci um tempo para a escolha por parte delas(es), considerando esse lugar de quem opta por enfrentar o racismo na contemporaneidade. Os olhares lançados por elas(es) acerca das(os) heroínas/heróis do passado foram importantes para a auto-observação por parte de quem vivencia resquícios de opressões coloniais no presente.

Esse encontro não teve dinâmica, mas houve um espaço para a apresentação do diário de bordo virtual das(os) professores(as). A grande maioria delas(es) não havia produzido o texto previamente e por isso, a contação foi construída a partir da oralidade, como pede a tradição. Realizei a transcrição das falas delas(es), dando corpo aos seus diários, sendo posteriormente publicados no museu MUCAI.

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) o conto Outra vez o mel, narrado por Mãe Stella de *Òsósi* (2006)

Dandara, após a escuta do conto, relatou uma experiência que ela viveu com o seu marido. Ela, filha de Oxum e ele, filho de Oxóssi: logo quando se conheceram, ele fingia não ter interesse por ela, disfarçando até os olhares. Rindo ao se lembrar do ocorrido, ela fez um comparativo dessa vivência com o conto socializado no encontro, dizendo:

> [...] ele que estava tentando se bancar o durão, entendeu? E aí, o mel foi mais um negócio ali para ele falar e para ela falar: 'olha, meu filho, eu estou aqui! Você não está me vendo? Mas ele já estava vendo. A gente tem – nós, de Oxum – o brilho e o encantamento. Não adianta negar, mas que eu tenho...eu tenho, gente! Desculpa, é uma coisa minha [...] (DANDARA, oficina 4, 2021).

Zeferina rememorou da época de solteira para contar que, em uma noite, ela estava em um barzinho com a sua irmã e se interessou por um rapaz que estava lá. Ela resistiu e até tentou se afastar dele, mas os dois acabaram conversando. O nervosismo fez com que ela, sem querer, derrubasse um copo de cerveja na roupa do rapaz e devido ao ocorrido, ela encerrou o encontro ali mesmo. Ela disse: "[...] eu mesma finalizo assim, não a pessoa que vai botar um ponto final. Então, antes da pessoa colocar um ponto final, eu mesma coloco e às vezes, “risos”, não é certo isso, não" (ZEFERINA, oficina 4, 2021). Um outro ponto levantado por Zeferina foi a desunião existente nas relações entre algumas Mulheres Negras, sendo um fator que ela tem percebido na sociedade. Zeferina, inclusive, sinalizou que fez esse comentário em um encontro divertido entre colegas, nos momentos de desabafo sobre os incômodos da vida: "[...] eu disse que nós, mulheres, éramos desunidas e ainda a gente propagava machismo, o machismo do qual a gente tanto fala, tanto recrimina, tanto queremos abolir. Acho pesado, mas infelizmente é o que nós fazemos, nós enquanto categoria, não é? [...]" (ZEFERINA, oficina 4, 2021).

Neguinha enfatizou a pertinência da contação de histórias afro-brasileiras em sala de aula e na oportunidade, ela socializou que irá elaborar um projeto com esse direcionamento para as(os) suas/seus estudantes, visando estimular a questão do reconhecimento por parte delas(es). Ela refletiu: "[...] eu percebo que nos contos, nós professores, educadores, somos as mães, as Yalodês, sensatas. Nosso papel é

de suma importância, para dizer que: 'Não desista. É possível. Corra atrás. Existem outros caminhos [...]" (NEGUINHA, oficina 4, 2021).

Zumbi não falou diretamente sobre o conto, mas apresentou reflexões relacionadas às decepções que ele tem enfrentado nas relações com algumas pessoas que seguem uma religião, mas permanecem desrespeitando os demais. Além disso, Zumbi criticou a ação de algumas pessoas que julgam uma religião sem um conhecimento prévio. Ele relatou: "[...] eu sempre peço orientação porque assim, eu não gosto do julgamento sem sabedoria. Sem saber o que é. Eu fui muito julgado por muita coisa, então eu prefiro, às vezes, me calar, não julgar e perguntar no seu privado [...]" (ZUMBI, oficina 4, 2021).

- **Diário de bordo das(os) professoras(es)**

Zeferina reuniu no seu diário de bordo uma série de denúncias nas quais ela vinha sinalizando durante as suas falas no estudo coletivo e também na entrevista realizada logo no início das atividades investigativas.

Neguinha aproveitou a proposta desse diário de denúncia para relatar uma situação de discriminação racial vivida por sua filha em uma festa de aniversário de uma parente. Ela aponta o desconforto sentido ao ver a sua própria filha sendo violentada daquela forma, mesmo sem entender. Contudo, ela enquanto adulta e responsável pela criança, notou o ocorrido. Ela disse: "Por que fazer isso com uma criança, gente? Com uma criança é complicado. A criança não entende. O que foi que eu decidi e aconselho como educadora e mãe: é mostrar o outro lado que é o de ajudar no enfrentamento" (Neguinha, diário de bordo 4, 2021).

Dandara relatou uma série de microcenas envolvendo a discriminação racial sofrida por ela dentro do seu ambiente de trabalho. Ela sofreu diversas tentativas de invisibilização, de inferiorização, de silenciamento e de negação da existência desse racismo e isso foi perceptível para mim durante o seu relato escrito, como também nas suas falas durante o estudo coletivo.

Zumbi relatou uma série de discriminações raciais vivenciadas por ele no seu antigo ambiente de trabalho enquanto professor, inserindo também experiências vividas por ele nos espaços onde ele atuou como dançarino também. Logo no

primeiro encontro do grupo focal, ele compartilhou um pouco dos seus desconfortos emocionais, provocados pelo racismo sofrido na escola por ser um professor negro, além da homofobia.

- **Diário de bordo da pesquisadora**

Hoje foi o último encontro do Estudo Coletivo: Mulheres Negras, Contos africanos e o Racismo na escola. O encontro seria na terça-feira, mas como metade das(os) participantes teria um compromisso na terça, dialogamos para ajustar uma nova data. Com o diálogo e a votação, a data escolhida foi hoje, num sábado. Acho que foi uma escolha justa: todas(os) puderam participar...e o sábado é dia da Yalodê Oxum, divindade que nos acolheu desde o primeiro encontro. Preciso mesmo reconhecer que ela nem por um segundo se afastou desse estudo e, mesmo nos encontros que dialogamos sobre outras divindades e contos, ela apareceu de alguma forma, seja nas minhas memórias, seja nas falas de algumas/alguns participantes.

A própria ideia do “estudo coletivo” já me trazia essa necessidade de discutir sobre essas temáticas em comunhão. Agradeci muito aos/às professores(as) não só hoje, mas ao longo dos encontros: por ter aprendido tanto com cada um/uma, do mesmo modo que levarei cada ensinamento comigo. A jornada da minha pesquisa acadêmica está perto do final, mas a lição aprendida por mim nessa experiência jamais será comparada a um título/diploma acadêmico porque para mim, a vida em sociedade é o que me traz o sentido pra viver. Não é sobre ter títulos, é muito mais entender o que fazer com isso. Que retorno posso levar para a sociedade na qual eu faço parte?

É por isso que hoje eu me sinto imensamente grata e com a sensação de mais uma etapa cumprida porque pude ouvir delas/dele o que esse estudo trouxe de significativo para a vida delas(es). A minha pergunta inicial na pesquisa envolveu essa busca de verificar se o racismo é enfrentado por essas(es) sujeitas(os). Com o estudo coletivo, elas(es) não só confirmaram que o racismo existe – contrariando os discursos racistas que ouvi de alguns acadêmicos, na tentativa de desqualificação da minha pesquisa – como também elas(es) me trouxeram relatos de experiências,

reforçando denúncias e superações a partir desse processo de sofrer racismo. Em respeito ao lugar de fala dessas vidas negras é que eu me permito a continuar caminhando, por acreditar que fazer pesquisa com seres humanos pode envolver interações e tensões e que tudo faz parte. Tudo precisa ser considerado. Hoje elas(es) confirmaram os seus codinomes: Zeferina, Dandara, Neguinha e Zumbi.

7.3.13.1 Notas analíticas: musear pedagógico, tradição oral, lugar de fala e racismo

- **Respostas das(os) participantes sobre:**

a) o conto Outra vez o mel, narrado por Mãe Stella de *Òsósi* (2006)

Observo o poder da tradição oral presente nas impressões de Dandara sobre o conto trabalhado nesse dia. Ela contextualizou o enredo com base na sua vivência afetiva com o seu esposo, traçando com isso um ensinamento para as futuras gerações e demarcando o seu lugar de fala, com o discurso de quem já passou por isso e que, assim como Oxum, conseguiu contornar a barreira lançada por parte da pessoa que ela queria conquistar. Refiro-me também ao lugar de fala de uma Mulher Negra que é casada com um homem negro, trazendo um outro desfecho para os dados estatísticos que tratam do preterimento desse público no campo afetivo. Além do mais, o casal Oxum e Oxóssi é visto como uma grande referência de amor e companheirismo, assim dizem os itans.

Noto que a postura de Zeferina – no sentido de tomar as rédeas em uma situação de conquista amorosa – pode ter influência com as referências que ela construiu para si ao longo da vida, tendo em vista o sentimento de ‘ser sozinha’ que foi criado após a passagem da sua mãe, direcionando-a para a busca de segurança não só física como também emocional. Em relação ao relato dela sobre o machismo entre mulheres, penso que a reprodução dele por parte do público feminino pode se configurar como uma das barreiras de enfrentamento ao sexismo, ou, quem sabe até essas mulheres tenham adquirido uma insegurança emocional por parte de inúmeros traumas provocados pelo próprio machismo, optando por um certo afastamento em relações que demandem confiança.

Observei, nos discursos de Neguinha sobre as Yalodês, um destaque para esse lugar da figura maternal, sábia, de mais idade e que ao mesmo tempo oferece

um aconchego do feminino que acolhe, escuta e motiva essas(es) sujeitas(os) a enfrentarem os desafios do mundo, contornando e combatendo o que for necessário. Noto no discurso de Neguinha que ser Yalodê é, sobretudo, ocupar um papel de liderança, a partir do lugar matriarcal que pode, inclusive, ensinar alternativas para a resolução de problemas, como foi o caso da fala dela enquanto professora.

Embora Zumbi não tenha dialogado sobre o conto explicitamente, notei que ele acabou tocando em um assunto – mesmo que inconscientemente – que envolveu o enredo do conto: a questão do engano, embora o relato trazido por ele tenha demarcado o lado negativo do engano, não aquele que busca a sedução e o convencimento e sim o caminho que pode ser prejudicial para outrem. Em relação ao julgamento prévio, acredito que isso também pode acarretar em um engano perigoso, com riscos físicos e emocionais para as vítimas, considerando os altos índices de intolerância religiosa.

- **Diário de bordo das(os) professoras(es)**

Esse foi o único diário de bordo que reuniu a participação de todas(os) as(os) professoras(es) que atuaram dessa pesquisa, o que para mim foi motivo suficiente para comemorar. A proposta do diário foi como um convite para elas(es) expressarem na palavra escrita aquilo que, muitas vezes, a oralidade não alcança. A ideia foi estimular essa prática de uma maneira fluida, respeitando os limites e o tempo de cada uma/um, não sendo por isso um instrumento de uso obrigatório.

Nesse instrumento, visualizei todas as categorias analíticas que selecionei nesse momento: musear pedagógico, tradição oral, lugar de fala e racismo, tendo em vista que todas(os) elas(es) socializaram essas narrativas com a intenção de denunciá-las em um portal antirracista e trouxeram esses relatos por meio da tradição oral, a partir do lugar de fala de cada um(a).

Zeferina utiliza da sua própria trajetória enquanto Mulher Negra de luta para aconselhar as pessoas que vierem a sofrer – ou que já sofreram – racismo. A partir da leitura do diário de Neguinha, reflito sobre o turbilhão de emoções que ela pode ter sentido, tanto no momento da microcena como durante o seu relato,

considerando que ela reconhece numa criança a inexistência de uma independência, de uma autonomia para saber se defender diante do racismo

Não só nesse diário de bordo, como em vários encontros do estudo, Dandara denunciou situações nas quais sofreu racismo em locais como esses. Ao mesmo tempo que ela aponta as situações vivenciadas, o seu discurso revela a sua ideologia que caminha rumo ao antirracismo, mas que também reconhece a importância do aquilombamento de maneira contínua, visando o acolhimento, o desabafo entre as suas/os seus, o autocuidado, o olhar para a saúde mental. Digo isso porque a referida professora não participou dos outros diários de bordo e sinalizou no último encontro que uma das suas rotinas profissionais é elaborar inúmeros slides no computador, além das atividades/exercícios para os(as) estudantes, o que provoca cansaço nas suas vistas.

Contudo, em todos os encontros nos quais ela se fez presente, ela participou das discussões e compartilhou, sempre que possível, os seus desconfortos vivenciados nos inúmeros quadros de racismo vividos por ela, especialmente em se tratando do mercado de trabalho onde a maioria dos colegas eram pessoas brancas. Ter a presença de Dandara na produção desse diário de bordo, no último encontro, registrando suas denúncias de forma escrita é, a meu ver, um exemplo da importância da resiliência nesse processo de enfrentamento ao racismo que não é fácil por afetar as estruturas emocionais e físicas das pessoas envolvidas.

Percebi que Zumbi avançou nesse processo de enfrentamento ao racismo, quando ele repetidamente fala sobre esse episódio doloroso que marcou a sua trajetória, mas ele não se paralisa diante disso. Reflito que mesmo o racismo afetando as suas vítimas, a prática antirracista precisa acontecer em movimento. Zumbi se movimenta quando aponta os seus algozes, quando fala sobre isso com os seus/as suas, quando aconselha o público diante de situações como essas, nas quais ele sentiu na pele. Acredito que esses fatores influenciam diretamente no profissional que ele escolheu ser. Um professor antirracista.

As discussões realizadas ao longo dos encontros anteriores foram fundamentais para reunir todas(os) as(os) professoras(es) nesse último dia. Houve um movimento por parte delas(es) para que esse encontro acontecesse da forma como foi. E essa oficina ocorreu em um sábado. Notei nelas(es) um reconhecimento

dessa necessidade delas(es) serem ouvidas(os), não só pela pesquisadora como também pela sociedade, não só porque elas(es) sinalizaram isso em outros momentos, como também porque destaquei várias vezes que eu queria saber a opinião de cada uma/um sobre a existência do racismo. Ouvi um sim de todas(os), mas também ouvi que cada uma/um precisava de momentos como esses para o compartilhamento dos desconfortos emocionais que afetam não só as suas vidas pessoais como também profissionais. Penso que falar sobre essas tensões também é um movimento pedagógico, no sentido de ensinar e também de aprender diversas formas de enfrentamento ao racismo. Algumas denúncias compartilhadas nesse encontro já tinham sido apontadas por elas(es) em outros dias e foram aprofundadas; outras, por sua vez, foram apresentadas como mais uma situação alarmante. Todos esses relatos foram publicados no museu MUCAI, concretizando a minha intenção no musear pedagógico.

8 NOTAS CONCLUSIVAS

Chego às notas conclusivas dessa tese de doutoramento para reafirmar minha única certeza: sim, o racismo existe! Existe sim, e não digo isso apenas com base na minha vivência enquanto Mulher Negra, abiyan, pesquisadora, professora em busca de um título acadêmico. Digo isso sobretudo porque 100% das(os) participantes dessa pesquisa validaram essa afirmativa.

Recordando-me do ditado popular: “exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje…”, acredito que colhi muito mais do que um dia acreditei que poderia alcançar neste doutoramento. O axé é energia em movimento e, por isso, não poderia estudar sobre contos de axé sem senti-los, atravessando o meu corpo de investigadora e os meus olhos investigativos. A esse respeito:

1 - Se planejei me aproximar de Candomblecistas de Salvador, visando entrevistá-las(os), consegui alcançar outras(os) delas(es), residentes em outras cidades da Bahia (e também de outros estados[71] do Brasil);

2 - Se priorizei, inicialmente, estudar contos afro-brasileiros narrados por pessoas de terreiro das nações de Candomblé Ketu e Angola – por meio de entrevistas e conversas informais –, o axé me levou também ao privilégio de poder entrevistar uma Candomblecista da nação jeje;

3 - O movimento do axé me possibilitou também encarar os limites colocados diante de uma temporalidade que ultrapassa dimensões muito maiores, além de fatores inesperados como uma pandemia e, desse modo, a tecnologia me ofereceu régua e compasso: o que seria de mim se não existissem textos e/ou vídeos disponibilizados na internet e/ou em obras e que trazem contos de candomblé narrados e/ou escritos por Candomblecistas como Vovó Cici, além das saudosas Mãe Beata de Yemonjá e Mãe Stella de Oxóssi?

4 - Direcionei o meu olhar para um estudo coletivo com professoras negras de uma escola pública localizada em Salvador, para falar de Mulheres Negras, mas a sabedoria ancestral me ensinou, de forma prática, a importância de incluir os

[71] Uma das professoras negras participantes da pesquisa é do Rio de Janeiro, Candomblecista e estava residindo em Salvador no mesmo período da realização do Estudo Coletivo.

homens negros nesse processo de estudo – e de escuta – sobre Mulheres Negras. Digo isso porque um professor negro me pediu uma oportunidade para participar desse processo, mesmo sabendo do lugar de fala dele e do foco dessa pesquisa;

5 - Além da chegada desse professor negro, fui presenteada com a vinda de mais uma professora negra, residente no Rio de Janeiro e que no momento da pesquisa esteve em Salvador. O que eu posso dizer a respeito desses voos maiores e inesperados por mim? Axé!

Alcanço a linha de chegada – embora não sinta que essa seja a finalização desses meus questionamentos acerca do racismo – com a sensação de que o enfrentamento ao racismo continua e que eu ainda teria muito a dizer sobre essa rica experiência que vivi enquanto pesquisadora. E essa sensação é um pouco vaga porque eu compreendo que eu gostaria de escrever e analisar as imersões com muito mais tempo. E eu me refiro ao tempo não cronológico porque falar sobre o racismo inundou o campo das subjetividades.

Fiquei um bom tempo a me perguntar o porquê dessa sensação logo no final do meu processo de escrita, já que existem prazos e ciclos que precisam ser encerrados na vida. Depois de alguns minutos, logo me veio um pensamento acolhedor: ninguém controla uma energia em movimento. Ora, se isso não é o axé? O axé é essa energia que quando a gente se permite vivenciá-la, nos aproximamos e nos reconectamos com as nossas experiências ancestrais, a partir da escuta, do silêncio, do observar, do querer dizer muito mais, de abraçar o indizível, o indescritível, o incalculável. O axé me levou a muitas sujeitas e sujeitos antirracistas, comprometidos com os seus papéis sociais. Eis o axé dos contos afro-brasileiros. O axé das Yalodês presentes nessa pesquisa. O axé dos homens negros e dos mais velhos que carregam essas sabedorias ancestrais nos espaços de terreiro. O axé dos orixás que permitiram que essa pesquisa acontecesse.

Eu fico grata pelo axé ter me possibilitado viver um aquilombamento, embora virtual – durante uma pandemia –, para investigar e refletir juntamente com homens negros também, afinal os contos me ensinam a cada dia que o equilíbrio da humanidade é formado pela participação do masculino também. E por isso mesmo, falar sobre esse racismo que ataca Mulheres Negras também perpassa pela atuação dos homens negros, frutos dessas Yalodês em movimento.

Para mim, não foi uma experiência ‘nova’ o processo de identificar relatos e experiências sobre o racismo e diversas outras formas de opressão nas quais nós, Mulheres Negras, sofremos cotidianamente porque isso já não é mais desconhecido para mim. É uma experiência, infelizmente, familiar, mas isso não quer dizer que não tenha me causado desconfortos emocionais. O difícil mesmo foi ter realizado uma pesquisa que constantemente foi subestimada por racistas que ainda ‘acreditam’ que Mulheres Negras e homens negros não sofrem racismo no Brasil e que pesquisar sobre isso não tem validade, já que eles julgam o que é pesquisa. Já que eles julgam que pessoas negras não sabem pesquisar.

Ora, eu fico com a opinião de quem sente na pele o que é sofrer racismo em Salvador (BA). Essas inúmeras linhas expressam o discurso de participantes e diversos autores e autoras (sendo a grande maioria delas(es) negras(os)). Maioria, sim, porque essa pauta é nossa. O protagonismo é nosso quando se trata de valorizarmos a nossa cultura e história, embora o problema do racismo seja uma conta da colonização, não o contrário.

Essa tese de doutoramento é fruto de escritas antirracistas, descolonizadoras, interseccionais e afrontosas. Ela revela o poder de uma palavra comprometida com o recontar de novas histórias contrárias àquelas que tentam nos invisibilizar todos os dias. E essas narrativas envolvem não só um olhar para os contos de tradição oral trazidos pela ancestralidade. Elas trazem também as denúncias do racismo (aquele que uma parcela da população brasileira vai negar a existência) vivenciados ainda hoje por descendentes de africanos no Brasil.

Esse é um dos momentos em que a minha primeira pessoa do singular se inunda com a do plural porque refiro-me às Mulheres Negras que se espelham como sujeitas políticas. Somos Yalodês em movimento em um sistema racista que precisamos enfrentar todos os dias. O enfrentamento ao racismo é armamento para aquelas e aqueles que recuam só se for para ganhar impulso. Axé!

A força presente no ser Yalodê na contemporaneidade é demonstrada nesta pesquisa, considerando que eu falo sobre a busca da Mulher Negra afrodiaspórica por espaços de poder e de fala, pela luta contra opressões, injustiças e sobretudo, convidando professoras(es) negras(os) para denunciarem inúmeros desconfortos emocionais que o racismo têm afetado em seus corpos, nas suas trajetórias – e

caminhos – escolares, profissionais e pessoais delas(es), de maneira que todos esses entrecruzamentos impactam não só nas memórias do processo escolar dessas(es) sujeitas(os) como também nas suas vivências cotidianas em sociedade.

Agora, respondendo à pergunta que me fiz logo no início da prática investigativa, à saber: de que maneira o estudo sobre contos afro-brasileiros de Candomblé da Bahia pôde contribuir para o processo de enfrentamento de professoras(es) negras(os) diante do racismo na escola? Primeiramente, reconhecendo que o racismo existe e, logo após isso, oferecendo às/aos participantes alternativas para a discussão, a produção textual e a expressão corporal acerca da temática, de modo a observar como cada um(a) deles(as) revela as suas maneiras próprias de enfrentamento a essa ideologia que é tão estrutural e historicamente monstruosa.

Alcancei esse entendimento a partir do meu caminhar pelos objetivos propostos e concretizados neste trabalho científico: investigar o contexto histórico da diáspora africana de povos bantu e yorùbá no Cabula; averiguar o papel das narrativas de tradição oral afro-brasileira para a educação antirracista, por meio da consulta a Candomblecistas; promover um estudo coletivo sobre contos afro-brasileiros com professoras negras de uma escola pública de Salvador, por meio do grupo focal e de oficinas artísticas; observar como o processo de estudo e discussão acerca dos contos, com as professoras/o professor da pesquisa, pôde revelar elementos de identificação e de combate ao racismo na escola.

Essa investigação foi um mergulho necessário para mim, enquanto Mulher Negra que sentiu o interesse de buscar possíveis respostas para os questionamentos lançados neste trabalho. As notas de descrição e análise deste doutoramento trouxeram uma série de elementos de identificação e de combate realizados por parte das(os) participantes dessa pesquisa. O estudo coletivo foi uma ponte necessária não só para mim, atuando em uma pesquisa participante, como sobretudo para elas(es), considerando o convite feito para que experimentassem sensações e reflexões acerca do racismo, a partir de encontros coletivos. As respostas, os discursos, as opiniões e as impressões do público-alvo vieram a partir das entrevistas e do estudo coletivo.

Assim, concluo que o estudo coletivo foi a melhor resposta de como tem sido possível enfrentar o racismo por parte das(os) participantes que atuam em espaços escolares: eles aceitaram adentrar em um aquilombamento que respeita e acolhe as suas identidades, além das suas diversidades, representatividades, ancestralidades, credos, formas de ser e de existir em meio a uma sociedade racista e machista atual. O estudo coletivo foi um aquilombamento e isso foi homologado pelas(os) participantes da pesquisa, de forma verbalizada e também escrita. Aceitei esse desafio porque, pessoalmente, sempre acreditei que resistir entre as(os) nossas(os) tem sido, historicamente, uma forma de aquilombar. A arte-educação me permitiu tecer essa história, numa pesquisa participante e a partir disso, tive o que contar, compartilhar, descrever e analisar nessas laudas. Dessa forma, germinei a minha tese e fortaleci a Larissa pesquisadora do doutorado em educação e contemporaneidade. Sigamos em frente, resistindo e combatendo as opressões coloniais porque, infelizmente, o racismo ainda existe no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABEBÉ. Intérprete: Jairo Pereira part. Bia Sabiá, Kinda Assis, Thata Vieira. Compositor: Jairo Pereira. In: Venha Ver o Sol. São Paulo, Vila Romana: Gabriel Catanzaro & Janja Gomes, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U3Vld2Hu2Sg. Acesso em 28 jun. 2021.

ABIMBOLA, Wande. **A concepção iorubá da personalidade humana**. Centre National de la Recherche Scientifique: Paris, 1981.

ADÃO, Jorge Manoel. Trajetória do movimento negro e educação no Brasil. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Educacao/V12_2_2007/06_Jorge_Manoel.pdf. Acesso em 30 jun. 2020.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADINKRA: Um Dicionário de Valores na Arte dos Carimbos. **Afreaka**, 2021. Disponível em: http://www.afreaka.com.br/notas/adinkra-um-dicionario-de-valores-na-arte-dos-carimbos/. Acesso em 12 abr. 2021.

ADOLESCENTE DE 15 ANOS SOFRE HOMOFOBIA E É ESPANCADO POR GRUPO DE JOVENS EM ÔNIBUS NA BAHIA. **G1 Bahia,** mar. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/03/01/adolescente-de-15-anos-sofre-homofobia-e-e-espancado-por-grupo-de-jovens-em-onibus-na-bahia.ghtml. Acesso em 02 mar. 2022.

AFONSO, José de Abreu. Notas sobre o Ciclo das Mães na Mitologia Afro-Brasileira. **Análise Psicológica**, 1-2, XIII, 1995.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte – MG: Letramento: Justificando, 2018.

ALCÁNTARA, José Antonio. **Como Educar a Auto-estima**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

ANDRADE, Matheus. A história da atriz e humorista Thamirys Borsan, cria da Pedra do Sapo, Complexo do Alemão, que é sucesso nas redes. **Voz das Comunidades**, abr. 2021. Disponível em: https://www.vozdascomunidades.com.br/destaques/a-historia-da-atriz-e-humorista-thamirys-borsan-cria-da-pedra-do-sapo-vila-cruzeiro-que-e-sucesso-nas-redes/. Acesso em abr. 2021.

ARA WA Romi Wa - Oxun La Omiro - Orixá Oxum. Intérprete: Grupo Ofá, Marisa Monte, Gilberto Gil. Composição: Tradicional, adaptação de Iuri Passos, Luciana Baraúna, Yomar Asogbá. In: Obatalá - Uma Homenagem a Mãe Carmen. Grupo

Ofá, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qu8n1f0OPUM. Acesso em abr. 2021.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras:** em 15 cordéis. São Paulo: Seguinte, 2020.

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA E CARNAVALESCA MUNDO NEGRO. **BEIRU**: Salvador, 2007.

ÀTÚNWA. Intérprete: Bia Doxum. Compositora: Bia Doxum. Produção: Heron Francelino. In: Àtúnwa. Obìnrín Produções Artísticas, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CnVGoFGCpdc. Acesso em 10 fev. 2021.

BÂ, Hampaté A. Tradição Viva. IN: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

BACELAR, Jeferson. **A hierarquia das raças:** negros e brancos em Salvador. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

BAHIA, SECRETARIA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL – SEPROMI. **Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Salvador: Egba, 2012.

BAHIA. Início de 2019 registra aumento da intolerância religiosa na Bahia. **Ministério Público Bahia**, jan. 2019. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/noticia/44989. Acesso em 18 jul. 2020.

BARCELLOS, Mário César. **Jamberesu:** as cantigas de Angola. Rio de Janeiro: Pallas, 1988.

BARROS, Fernando. Minha História - "Criei uma linha de bonecas negras e brinquedos antirracistas..". **Universa Uol**, mai. 2021. Disponível em: https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/05/13/criei-uma-linha-de-bonecas-negras-e-brinquedos-antirracistas.htm. Acesso em 13 ago. 2021.

BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia:** rito nagô. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

BAUMANN, H.; WESTERMANN, D. **Les Peuples et les civilisations de l'Afrique**. trad. francesa. Paris: Payot, 1948.

BERNARDO, Teresinha. O candomblé e o poder feminino. **Revista de Estudos da Religião**, n. 2, 2005. Disponível em: http://www.pucsp.br/rever/rv2_2005/p_bernardo.pdf. Acesso em 08 abr. 2019.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORSAN, Thamirys. A Laranja Podre da Turma. Direção: TEDx Talks. São Paulo: TEDxSãoPaulo, 2021. (15min35seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r3_oC9RWV9g. Acesso em abr. 2021.

BRAGA, Julio Santana. **Contos afro-brasileiros**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1980.

BRAGA, Julio. Sistema Divinatório Bamboxê (um documento seminal ou a oralidade subvencionada). IN: JESUS, Air José Souza de; SOUSA JÚNIOR, Vilson Caetano de (org.). **Minha Vida é Orixá**. São Paulo: Ifá, 2011.

BRAGA, Julio. **Candomblé da Bahia:** a cidade das mulheres e dos homens. Feira de Santana: UEFS Editora, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Lex: Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1. Acesso em 28 jan. 2019, às 13 h.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: 2004. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf. Acesso em 02 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n° 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Lex: Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 01 jul. 2021.

BRASIL. Personalidades Negras - Mãe Aninha. **Fundação Cultural Palmares**, mar. 2011. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=9854. Acesso em 04 fev. 2020.

BRASIL. Personalidades Negras – Mãe Gilda. **Fundação Cultural Palmares**, nov. 2014. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=34790. Acesso em 18 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015**. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de

conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. Lex: Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm. Acesso em 01 jul. 2021.

BRASIL. Irmandades. **O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira**, jan. 2017a. Disponível em: http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3171&Itemid=351. Acesso em 07 fev. 2020.

BRASIL TEM UMA DENÚNCIA DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA A CADA 15 HORAS. **Veja**, nov. 2017. Disponível em: https://veja.abril.com.br/brasil/brasil-tem-uma-denuncia-de-intolerancia-religiosa-a-cada-15-horas/. Acesso em 18 jul. 2020.

BRASIL. Salve Mãe Stella de Oxóssi. **Fundação Cultural Palmares**, dez. 2018. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=52893. Acesso em 27 jul. 2020

BRASIL. Nzinga Mbandi – A rainha guerreira. **Fundação Cultural Palmares**, jan. 2019. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=53160. Acesso em 04 set. 2019.

BRASIL. Lista de Personalidades Negras – Ganga Zumba. **Fundação Cultural Palmares**, dez. 2020. Disponível em: https://www.palmares.gov.br/?p=57263. Acesso em 04 dez. 2021.

CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo em três dimensões. Uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 5, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n95/0102-6909-rbcsoc-3295072017.pdf. Acesso em 05 fev. 2020.

CÂNTICOS de Iemanjá. Intérprete: Ouroba. Compositores: Dalmo Medeiros, Symô e Vicente Nucci. In: Cantos Sagrados do Candomblé, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pHioHzPC_NU. Acesso em 17 ago. 2021.

CANTO para Oxum. Intérprete: Bantos Iguape. Compositor: Jijiu do Iguape, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yJIVLsxa8Sw. Acesso em 01 mar. 2019.

CARDOSO, Cláudia Pons. Feminismo Negro e suas Interseccionalidades: O Ponto de Vista do Movimento de Mulheres Negras Brasileiras. IN: SANTIAGO, Ana Rita; CARVALHO, Juvenal Conceição de; BARROS, Ronaldo Crispim Sena [et. al.]. **Descolonização do Conhecimento no Contexto Afro-brasileiro**. Cruz das Almas/Ba: UFRB, 2017.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 17, n. 49, dez. 2003. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948. Acesso em 11 ago. 2020.

CARNEIRO, Sueli; CURY, Cristiane. O poder feminino no culto aos orixás. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Guerreiras de Natureza:** mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008a.

CARNEIRO, Sueli; CURY, Cristiane. O Candomblé. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Guerreiras de Natureza:** mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008b.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. IN: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASTRO, Yeda Pessoa. **Falares africanos na Bahia**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. IN: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CLUBE de leiturinha - “Exu, o menino guloso", com Vovó Cici. São Paulo: Sesc Campo Limpo, 2020. (8min03seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gQU3mShecck. Acesso em 13 ago. 2021.

COISA da antiga. Intérprete: Rita Beneditto. Compositor: Nei Brás Lopes. *In:* Tecnomacumba. Rio de Janeiro: MANAXICA, BISCOITO FINO, 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jgV-Y39683Q. Acesso em 05 mar. 2019.

CORDEIRO de Nanã. Deixa a Gira Girar. Atabaque Chora (ao vivo). Intérprete: Margareth Menezes e Mateus Aleluia. Compositor: Mateus Aleluia. Salvador, 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nR852jNQz90. Acesso em 17 jul. 2021.

CORPO MEU. Intérprete: Fabiana Cozza. Compositor: Cris Pereira, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_bKBiBcQLIo. Acesso em mai. 2021.

COSTA, Dairlane. **Narração do conto de Kayala**. [Entrevista concedida a] Larissa Reis. Salvador, out. 2020.

COSTA, Luciano de Oliveira. **Narração do conto A Criação do Mundo**. [Entrevista concedida a] Larissa Reis. Salvador, out. 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 fev. 2020.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEUS HÁ de ser. Intérprete: Elza Soares. Compositor: Pedro Luís. In: Deus é mulher. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KYoXpHD6GfM. Acesso em 01 mai. 2022.

DESCOLONIZADA. Intérprete: Larissa Luz. In: Território Conquistado. ONErpm (em nome de Nzinga), 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_8LiPNDApXs. Acesso em 09 mai. 2021.

DIA do Orgulho LGBTQIA+. Canal Àwúre, 2021. (4min54seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rrK_gxtY0ds&t=9s. Acesso em mai. 2021.

DICIONÁRIOS ACADÉMICOS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Portugal: Porto Editora, 2012.

DICIONÁRIO ESTRAVIZ. Uma explosão de luz no universo da língua. **Dicionário Estraviz**, fev. 2020. Disponível em: https://www.estraviz.org/musear. Acesso em 04 fev. 2020.

DIRETORA DE ESCOLA SUGERE USAR ‘CHICOTE DO BOM’ CONTRA PROFESSORA NEGRA. **Carta Capital**, fev. 2020. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/diretora-de-escola-sugere-usar-chicote-do-bom-contra-professora-negra/. Acesso em 17 jul. 2020.

DOCE Oxum. Intérprete: Fabiana Cozza. Compositoras: Fabiana Cozza e Gisele de Santi. In: Dos Santos, set. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xBM3sDotKNc&list=OLAK5uy_k0H14xo5sow4UjJAfzbt7aXhQSxQ1ZvHI&index=7. Acesso em 25 ago. 2021.

ELTIS, David; BEHRENDT, Stephen; RICHARDSON, David; KLEIN, Herbert. **The Transatlantic Slave Trade***, 1527-1867: A Database on CD-ROM*. New York: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates. Acesso em 03 fev. 2020.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso:** princípios & procedimentos. Campinas: Ed. Pontes, 1999.

'É CRIME, TENTATIVA DE HOMICÍDIO', DESABAFA MÃE DE ADOLESCENTE QUE SOFREU HOMOFOBIA E FOI ESPANCADO POR JOVENS EM ÔNIBUS NA BAHIA. **G1 Bahia,** mar. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/03/02/e-crime-tentativa-de-homicidio-desabafa-mae-de-adolescente-que-sofreu-homofobia-e-foi-espancado-por-jovens-em-onibus-na-bahia.ghtml. Acesso em 02 mar. 2022.

ESTARQUE, Marina; CAMAZANO, Priscila. Negras ganham menos e sofrem mais com o desemprego do que as brancas. **Folha de São Paulo**, out. 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/10/negras-ganham-menos-e-sofrem-mais-com-o-desemprego-do-que-as-brancas.shtml. Acesso em 18 out. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EXÚ. Intérprete: Guga Stroeter. In: Cantos Sagrados de Brasil e Cuba, out. 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=t2PC7wGa2oc. Acesso em 12 ago. 2021.

EXU NAS escolas - Part. Edgar (Áudio Oficial). Intérprete: Elza Soares. Compositores: Edgar e Kiko Dinucci. In: Deus é mulher. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NmDsmHtOgyw. Acesso em mai. 2022.

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

FONSECA, Mariana Bracks. Nzinga Mbandi conquista Matamba: legitimidades e poder feminino na África Central. Século XVII. **Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP Santos- 2014**. Disponível em: http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1406225439_ARQUIVO_NzingaMbandiconquistaMatamba,anpuhsp.pdf. Acesso em 20 mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/1.-A-Import%C3%A2ncia-do-Ato-de-Ler.pdf. Acesso em
02 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf. Acesso em 02 out. 2020.

FREITAS, Camilla. Sou porque eles foram. Kemla Baptista usa a contação de "estórias" para elevar a autoestima de crianças negras. **Ecoa Uol**, abr. 2021. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/causadores-kemla-baptista/. Acesso em 15 ago. 2021.

GALEFFI, Dante Augusto. O Rigor nas Pesquisas Qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. IN: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, Ismael. **O Universo Mágico-religioso Negro-africano e Afro-brasileiro:** Bantu e Nàgó. 1999. 410f.:il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./ago 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. IN: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984a.

GONZALEZ, Lélia. **Mulher Negra**, 1984b.

GOSTA DE HISTÓRIA DA BAHIA? CONHEÇA A TRADIÇÃO E RESISTÊNCIA DO CABULA. **Ibahia.com**, Salvador: BA, set. 2017. Disponível em: https://www.ibahia.com/viver-cabula/detalhe/noticia/gosta-de-historia-da-bahia-conheca-a-tradicao-e-resistencia-do-cabula/. Acesso em 26 abr. 2019.

GREENBERG, Joseph H. **The Languages of África**. Haia: Mouton, 1963.

HOJE NA HISTÓRIA, 1925 NASCIA MÃE STELLA DE OXÓSSI. **Portal Geledés**, mai. 2012. Disponível em: https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-1925-nascia-mae-stella-de-oxossi/. Acesso em 27 jul. 2020.

IALORIXÁ DENUNCIA ESCOLA EM SALVADOR POR IMPEDIR QUE ADOLESCENTE DE 13 ANOS ENTRASSE NO LOCAL COM ROUPA RELIGIOSA. **G1 Bahia**, jul. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/07/23/ialorixa-denuncia-escola-em-salvador-por-impedir-que-adolescente-de-13-anos-entrasse-no-local-com-roupa-religiosa.ghtml. Acesso em 01 out. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral**: população, por cor ou raça 2020. Salvador, 2020. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403. Acesso em 08 jul. 2020.

ÍNDICE DE FEMINICÍDIO AUMENTA EM 2020, E MULHERES NEGRAS SÃO AS PRINCIPAIS VÍTIMAS. **Rede Brasil Atual**, set. 2020. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/09/feminicidio-2020-mulheres-negras/. Acesso em 18 out. 2020.

IRÊ Ayó - Reparation. Salvador: Projeto Irê Ayó, 2002. (15min26seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Rqsn2LzbN84. Acesso em 17 jul. 2021.

ITAN de Obá e Ogun - Confraria Olobàs. Rio de Janeiro: Confraria Olobàs, 2020. (7min38seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eY3JMhIR3Eo. Acesso em 04 jul. 2021.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

JESUS, Air José Souza de; SOUSA JÚNIOR, Vilson Caetano de (org.). **Minha Vida é Orixá**. São Paulo: Ifá, 2011.

JESUS, Lucia de. **Narração do conto de Xangô**. [Entrevista concedida a] Larissa Reis. Salvador, set. 2021.

JOVEM DENUNCIA RACISMO RELIGIOSO DE COLEGA QUE DISSE QUE PESSOAS DO CANDOMBLÉ SÃO 'ALMAS PERDIDAS NAS TREVAS'. **G1 Bahia**, nov. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/11/05/jovem-denuncia-racismo-religioso-de-colega-que-disse-que-pessoas-do-candomble-sao-almas-perdidas-nas-trevas.ghtml. Acesso em 18 jul. 2020.

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

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

JONGO do Fogo. Intérprete: Jéssica Ellen. Compositor: Iara Ferreira e Lucas Tibúrcio. In: Sankofa, 2018.

LABARÁ. Compositor: Carlinhos Brown. In: Candombless, Random Records, 2005. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jLA4LbZdy4U. Acesso em 25 ago. 2021.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

LEITE, Gildeci de Oliveira. Xangô: o mais africano dos orixás. IN: LEITE, Gildeci de Oliveira [et. al.]. **Leituras de Letras e Cultura**. Salvador: Quarteto Editora, 2018. Disponível em: http://docplayer.com.br/107688350-Leituras-de-letras-e-cultura.html. Acesso em 01 abr. 2019.

LIMA, Vivaldo da Costa. O conceito de “nação” nos candomblés da Bahia. IN: **Colóquio Negritude Et Amérique Latine**. Senegal/Unesco, 1974.

LÔBO, Monique. Confira a lista completa das Retadas de 2021. Projeto celebra mulheres baianas e radicadas na Bahia que se destacaram em suas áreas de atuação no último ano. **Correio**, mar. 2021. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/confira-a-lista-completa-das-retadas-de-2021/. Acesso em 12 ago. 2021.

LOPES, Maiara. Busto de Mãe Gilda volta a ser alvo de vandalismo em Itapuã. **A Tarde**, jul. 2020. Disponível em: https://atarde.com.br/bahia/bahiasalvador/busto-de-

mae-gilda-volta-a-ser-alvo-de-vandalismo-em-itapua-1122786. Acesso em 18 jul. 2020.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

LUZ, Marco Aurélio. Arkhé e Axexé: Linguagem e Identidade. IN: LUZ, MA. **Cultura negra em tempos pós-modernos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: http://books.scielo.org/id/39h. Acesso em 21 ago. 2019.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Bahia a Roma Negra: estratégias comunitárias e educação pluricultural. IN: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais eletrônicos.** Salvador: BA, set. 2002. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP13LUZ.pdf. Acesso em 21 ago. 2019.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Do Monopólio da Fala sobre Educação à Poesia Mítica Africano-Brasileira. **Revista da FAEEBA:** Educação e Contemporaneidade. Salvador: UNEB. v. 1, n.1, jan./jun., 1992.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Descolonização e Educação por uma Epistemologia Africano-Brasileira. IN: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (org.). **Descolonização e educação:** diálogos e proposições metodológicas. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MACHADO, Vanda. **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. IN: SECULT. Lei n°10.639/03: caderno de textos do professor. Salvador: Smec, 2005. Disponível em: http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf.

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

MACHADO, Gabriel. **Narração do conto de Ogum**. [Entrevista concedida a] Larissa Reis. Salvador, dez. 2020.

MÃE BEATA DE YEMONJÁ. **Literafro**, jul. 2018. Disponível em: www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/591-mae-beata-de-yemonja. Acesso em 05 jun. 2021.

MÃE STELLA ASSUME CADEIRA NA ACADEMIA BAIANA DE LETRAS. **G1 Bahia**, set. 2013. Disponível em: http://g1.globo.com/bahia/noticia/2013/09/mae-stella-assume-cadeira-na-academia-baiana-de-letras.html. Acesso em 27 jul. 2020.

MÃE STELLA DE OXÓSSI. **Literafro**, abr. 2019. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/299-mae-stella-de-oxossi. Acesso em 06 set. 2021.

MÃE DENUNCIA RACISMO DE SEGURANÇA DE METRÔ QUE DISSE QUE FILHAS GÊMEAS ERAM 'BUCHA 1 E BUCHA 2'. **G1 Bahia**, jan. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/01/27/mae-denuncia-racismo-de-seguranca-de-metro-que-disse-que-filhas-gemeas-eram-bucha-1-e-bucha-2-ccr-apura.ghtml. Acesso em 17 jul. 2020.

MAURÍCIO, George; BARROS, Marcelo (org.). **O Candomblé bem explicado (Nações Bantu, Iorubá e Fon)/ Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã**. Rio de janeiro: Pallas, 2014.

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. **História Pública do quilombo do Cabula:** representações de resistências em museu virtual 3D aplicada à mobilização do turismo de base comunitária. 2017. 311f.:il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MAWUSÍ, Jandira. **Narração do conto de Oyá e Omolu**. [Entrevista concedida a] Larissa Reis. Salvador, dez. 2020.

MESTRE DIDI. **Yorubá Tal Qual se Fala**. Salvador: Tipografia Moderna, 1950.

MESTRE DIDI. **Contos Crioulos da Bahia**. Salvador: Núcleo Cultural Níger Okàn, 2004.

MOREIRA, Aderbal. Natureza, morada dos Orixás. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Guerreiras de Natureza:** mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008

MORENO, Ana Carolina. Um quarto das escolas públicas não aborda o racismo em atividades extras na sala de aula. **Portal Geledés**, mar. 2018. Disponível em: https://www.geledes.org.br/um-quarto-das-escolas-publicas-nao-aborda-o-racismo-em-atividades-extras-na-sala-de-aula/. Acesso em 12 jul. 2020.

MOURA, Marjorie. Mãe Stella: "O tempo leva o que não se escreve". **A Tarde**, abr. 2013. Disponível em: https://atarde.com.br/bahia/bahiasalvador/mae-stella-o-tempo-leva-o-que-nao-se-escreve-511222. Acesso em 24 jun. 2021.

MUCAI - Museu Virtual de Contos Africanos e Itan. Disponível em: www.museumucai.com.

MUCHACHO, Rute. O Museu Virtual: as novas tecnologias e a reinvenção do espaço museológico. **Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação**, 2005.

MULHER DO Fim do Mundo (Clipe Oficial). Intérprete: Elza Soares. Compositor: Alice Coutinho e Romulo Fróes. In: A Mulher do Fim do Mundo. São Paulo: Circus Produções Culturais & Fonográficas, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação: PENESB – RJ, 05/11/03. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-

content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. Acesso em 02 jul. 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUSEU. **Priberam Dicionário**, out. 2020. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/museu. Acesso em 14 out. 2020.

MWAHAFA. **Contafrica - tradição oral e educação plurilíngue**, 2012. Disponível em: http://contafrica.org/pt/contes/conte-pt/omushamane-nokanona/. Acesso em 04 set. 2019.

NÃO TÁ Mais de Graça (feat. Rafael Mike) (Áudio). Intérprete: Elza Soares. Compositor: Rafael Mike. In: Planeta Fome. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BLttXUp8xyQ. Acesso em mai. 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra e o amor. **Jornal Maioria Falante**, fev./mar., 1990.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Guerreiras de Natureza:** mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008a.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Significado e intenções. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Sankofa:** matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2008b.

NASCIMENTO, Beatriz. RATTS, Alex; GOMES, Bethânia (orgs.). **Todas (as) distâncias:** poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Salvador: Ogum´s Toque Negros, 2015.

NICOLIN, Janice de Sena. **Kipovi Cabuleiro:** um tom de memória do Cabula. 2015. 290 f.:il. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

NO COMEÇO HAVIA "MOUSEION". **Medium**, jul. 2016. Disponível em: https://medium.com/museus-e-museologia/no-come%C3%A7o-havia-mouseion-9491b931c480. Acesso em 14 out. 2020.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**. Goiás: UFG, v.3, n. 6, nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

NOGUERA, Renato. **Mulheres e deusas:** como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

OBALUAYÊ. Intérprete: Luedji Luna. In: Acorda Amor. Décio 7, 2020.

ODARA, Thiffany. **Narração de contos de Oxum**. [Entrevista concedida a] Larissa Reis. Salvador, jun. 2021.

“O DESENHO ESTÁ FEIO COMO VOCÊ” - DISSE A “TIA” DA CRECHE PARA MENINA NEGRA, DE 4 ANOS. **Portal Geledés**, jul. 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-desenho-esta-feio-como-voce-disse-a-tia-da-creche-para-menina-negra-de-4-anos/. Acesso em 17 jul. 2020.

O ERÊ. Intérprete: Cidade Negra. Compositores: Bernardo Vilhena, Bino, Da Ghama, Lazao, Toni Garrido. Epic, 1996. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCzBjgQ97NIgKqdNtFxJaflA. Acesso em 11 mai. 2022.

OLIVEIRA, Maria Inês Côrtes de. Quem eram os “Negros da Guiné”? A origem dos africanos na Bahia. IN: REIS, João José; SILVA JÚNIOR, Carlos da (orgs.). **Atlântico de dor:** faces do tráfico de escravos. Cruz das Almas: EDUFRB, Belo Horizonte, Fino Traço, 2016.

ÒPÁRÁ de Òsùn: Quando Tudo Nasce. Direção: Pâmela Peregrino. Paulo Afonso: Àbassá da Deusa Osùn de Idjemim, 2018. (4min16seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G9oueZFnNB8. Acesso em abr. 2021.

O QUE se cala. Intérprete: Elza Soares. Compositor: Douglas Germano. *In*: Deus é mulher. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PFBzfCf2Uic. Acesso em 05 mar. 2019.

*ÒSÓSI, Mãe Stella de. **Òsòsi*****:** o caçador de alegrias. Salvador: Secult – Secretaria de Cultura da Bahia, 2006.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **A Invenção das Mulheres:** construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OYÁ Matamba: o Império de Njinga Rainha. Intérprete: Alexandre Simpatia. Compositores: Niu Souza, Robson Ramos, Ailtinho, Leo Castro, Vinicius Xavier, Anderson Lemos e Manolo. In: Alegria da Zona Norte. Niterói, 2019. Disponível em: https://www.letras.mus.br/alexandre-simpatia/oya-matamba-o-imperio-de-njinga-rainha/. Acesso em 04 set. 2019.

OYÁ o Mulher Forte. Intérprete: Maria Helena Sampaio. In: Afoxé Oyá Alaxé, mar. 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uleMrEyrzKQ. Acesso em 25 ago. 2021.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher Negra:** afetividade e solidão. Salvador: EDUFBA, 2013.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. Mulher Negra: corpo, sexualidades e representações. IN: SANTIAGO, Ana Rita; RIBEIRO, Denize de Almeida [et al.]. **Tranças e redes: tessituras sobre África e Brasil**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2014.

PASSOS, Marlon Marcos Vieira. Iyá Zulmira de Zumbá: o sacerdócio das águas que viram. IN: PACHECO, Ana Cláudia Lemos; NÚÑEZ, Joana Maria Leôncio; REIS, Larissa de Souza. **Candaces:** gênero, raça, cultura & sociedade: construindo redes na diáspora africana. Salvador: Eduneb, 2019.

PEIXOTO, Norberto. **Os Orixás e os ciclos da vida**. Porto Alegre: BesouroBox, 2017.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PINTO, Valdina O. Nação Angola. IN: **Encontro de Nações de Candomblé – Anais**, 2. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA: Programa A cor da Bahia: Fundação Gregório de Mattos: Câmara dos Vereadores, 1997.

PONTOS DE Ewá. Intérprete: Juliana D Passos. Compositores: Lucio Sanfilippo e Roberta Nistra. Canal Macumbaria, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=he_wN_mjlRI&t=168s. Acesso em jun. 2022.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **Itan dos mais-velhos**: contos. Ilhéus, Ba: Editus, 2004.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **Itan de Boca a Ouvido**. Ilhéus, Ba: UESC, 2015.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PRANDI, Reginaldo. **Ifá, o adivinho:** histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e Lendas Afro-brasileiros:** a criação do Mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PRANDI, Reginaldo; VALLADO, Armando. **I:** O obá Xangô. Disponível em: http://web.fflch.usp.br/sociologia/prandi/xangorei.htm. Acesso em 21 fev. 2019.

PRÊMIO MARIA FELIPA 2021 HOMENAGEIA MAIS DE 20 MULHERES NEGRAS. **Bahia.Ba**, jul. 2021. Disponível em: https://bahia.ba/entretenimento/premio-maria-felipa-2021-homenageia-mais-de-20-mulheres-negras/. Acesso em 13 ago. 2021.

PRETAS Yabás. Direção Elisa Schmidt. Composição e intérprete: Dandara Manoela. Kriya Films, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wfAkbp03_nA

PRIMEIRO CASO DE COVID-19 NO BRASIL COMPLETA UM ANO. Linha do tempo mostra enfrentamento da pandemia no país. **Agência Brasil**, fev. 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano. Acesso em 30 out. 2021.

PRISCO, Yá comendadora Carmen S. **As religiões de matriz africana e a escola. Guardiãs da Herança cultural, memória e tradição africana**. 2012. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/As-

religi%C3%B5es-de-matriz-africana-e-a-escola_apostila.pdf. Acesso em 07 fev. 2020.

PROFESSORA DA UFRB DENUNCIA RACISMO DE ALUNO QUE RECUSOU RECEBER PROVA EM SALA DE AULA. **G1 Bahia**, dez. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/12/10/professora-da-urfb-denuncia-racismo-de-aluno-que-recusou-receber-prova-em-sala-de-aula-video.ghtml. Acesso em 17 jul. 2020.

RAINHA do Candomblé/7Marias (ao vivo). Compositores: Rita Benneditto/Felipe Pinaud. Intérprete: Rita Benneditto. In: Samba de Benneditto, São Paulo, jan. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NRz9gW-cGh0. Acesso em 25 ago. 2021.

RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos. A Filosofia do Ubuntu e Ubuntu como Filosofia. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/texto16.pdf. Acesso em 05 jun. 2019.

REDINHA, José. **Etnias e culturas de Angola**. Luanda: Edição do Banco de Angola, 1975.

REGO, André de Almeida. **Trajetórias de vidas rotas:** terra, trabalho e identidade indígena na Província da Bahia (1822 – 1862). Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em História Social – PPGH, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil:** a história do levante dos malês 1835. São Paulo: Brasiliense, 1986.

REIS, João José. "Dono da Terra chegou, cento e cincoenta acabou"?: notas sobre resistência e controle dos escravos na Bahia, que recebeu a família real em 1808. **Revista USP**, São Paulo, n. 79, p. 106-117, set./nov. 2008. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13698/15516. Acesso em 03 fev. 2020.

REIS, Larissa de Souza. **Museu Virtual de Contos Africanos e Itan:** contribuições à implementação da Lei nº 10.639/03. 2017, 273f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Departamento de Educação – Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

REIS, Larissa de Souza. A Lança que salvou Weza. IN: CANDA, João (org.). **Coletânea de Contos Africanos:** práticas de um processo criativo, vol. 1. São Paulo: Literáfrica, 2020.

'REPRESENTATIVIDADE NÃO SÓ PARA A CIÊNCIA, MAS PARA PADRÕES QUE A GENTE CONHECE', DIZ CIENTISTA BAIANA QUE 'VIROU' BONECA. **G1 Bahia,** ago. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/08/05/representatividade-nao-so-para-a-

ciencia-mas-para-padroes-que-a-gente-conhece-diz-cientista-baiana-que-virou-boneca.ghtml. Acesso em 13 ago. 2021.

REVERÊNCIA. Intérprete: Tiganá Santana. Compositor: Tiganá Santana. *In*: Maçalê, 2009. Disponível em: https://www.letras.mus.br/tigana-santana/reverencia/. Acesso em 22 abr. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é:** lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, Editora Schwarcz, 2019.

RODRIGUES, Paula. Professora do Rio cria uma rede de professores antirracistas. **Ecoa Uol**, jul. 2021. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/07/10/professora-do-rio-cria-uma-rede-de-professores-antirracistas.htm. Acesso em 15 ago. 2021.

SACRANIE, Magdalene. **O amuleto perdido e outras lendas africanas**. São Paulo: Panda Books, 2010.

SÀLÁMÌ, Síkírú (King). **Cânticos dos Orixás na África**. São Paulo: Oduduwa, 1991.

SAMBÁ Moná Mê e Sambê Sambá Ê. Intérprete: Elza De Oxum. In: Canto de Oxum, dez. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DEwdxupxMjc. Acesso em 25 ago. 2021.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS, Deoscoredes M. dos; SANTOS, Juana Elbein dos. A cultura nagô no Brasil - Memória e continuidade. **Revista USP**. São Paulo, n. 18, ago. 1993.

SANTOS, Juana Elbein dos. Itan. IN: PÓVOAS, Ruy do Carmo. **Itan dos mais-velhos:** contos. Ilhéus, Ba: Editus, 2004.

SANTOS, Anselmo José da Gama. **Terreiro Mokambo:** espaço de aprendizagem e memória do legado banto no Brasil. 2008, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Departamento de Educação – Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. Corpo e Ancestralidade;resignificação de uma herança cultural. **Anais Abrace**, v. 9, n. 1, 2008. Disponível em: https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1461/1573. Acesso em 04 out. 2020.

SANTOS, Mãe Stella de Azevedo. **Meu tempo é agora**. Salvador: Assembléia Legislativa do Estado da Bahia, 2010.

SANTOS, Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa; LIMA, Fábio Rogério Batista. Museu e suas tipologias: o webmuseu em destaque. **Informação e Sociedade: Estudos**. Campina Grande (PB): Universidade Federal de Campina Grande, v. 24, n. 2, p. 57-68, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/129881. Acesso em 01 nov. 2019.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. Corpo e Ancestralidade: uma configuração estética afro-brasileira. **Repertório**: teatro & dança. Salvador: UFBA/PPGAC, v. 18, n. 24, 2015. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/14831/10176. Acesso em 04 out. 2020.

SANTOS, José Felix dos. Coisas de Santo. Aspectos do Candomblé da Bahia. Mãe Senhora, 2021. Disponível em: https://candombledeketu.wixsite.com/casadesanto/me-senhora. Acesso em 28 ago. 2021.

SILVA, Ornato J. **Iniciação de Muzenza nos Cultos Bantos**. Rio de Janeiro: Pallas, 1988.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3, v. 63, set./dez. 2007.

SILVA, Marlise Vinagre. Gênero e religião: o exercício do poder feminino na tradição étnico-religiosa ioruba no Brasil. **Revista de Psicologia da Unesp**, v. 9, n. 2, 2010. Disponível em: http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/522. Acesso em: 16 abr. 2019.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança:** a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVEIRA, Renato da. "Jeje-nagô, iorubá-tapá, aon-efan, ijexá: processo de constituição do candomblé da Barroquinha (1764-1851)". **Revista Cultura**, v. 6. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Cecília Moreira. As Ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. **Revista Afro-Ásia**. Salvador: UFBA, n. 17, 1996. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20856/13456. Acesso em 20 mai. 2020.

SOUSA JÚNIOR, Vilson Caetano de. **Na palma da minha mão:** temas afro-brasileiros e questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Ivana Carolina Alves da Silva. **Os Museus Virtuais Contam Histórias:** Autoria e Processos Criativos no Ciberespaço. 2013, 163f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Departamento de Educação – Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SOUZA, Maria da Conceição Souza. **Narração do conto Iyá Mi chegam ao mundo com seus pássaros maléficos**. [Entrevista concedida a] Larissa Reis. Salvador, nov. 2020.

SOUZA, João. Educação antirracista: escola resiste há 31 anos com referência da cultura afro-brasileira como parte essencial do currículo. **G1 Bahia**, abr. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/04/18/educacao-antirracista-escola-resiste-ha-30-anos-com-referencia-da-cultura-afro-brasileira-como-parte-essencial-do-curriculo.ghtml. Acesso em 15 ago. 2021.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

TÁ NA mulher. Intérprete: Timbalada. Compositor: Alain Tavares e Carlinhos Brown. In: Timbalada. Polygram, 1993. Disponível em: https://www.letras.mus.br/timbalada/260309/. Acesso em 10 out. 2020.

TORRES, Aline. Antonieta de Barros, a parlamentar negra que criou o Dia do Professor. **Portal Vermelho**, 15 out. 2020. Disponível em: https://vermelho.org.br/2020/10/15/antonieta-de-barros-a-parlamentar-negra-que-criou-o-dia-do-professor/. Acesso em 02 mar. 2022.

TRÊS Coruna. Compositor: Carlinhos Brown. In: Candombless, Random Records, 2005. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dXMKK1yK8kg. Acesso em 25 ago. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TVE BAHIA. **Mãe Gilda de Ogum**. 2018. (1min37seg). Especial #Mês das Mulheres. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=i7bEr_AZDII. Acesso em 27 jul. 2020.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. IN: **Individualismo e Cultura:** notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

VIALLE, Wilton do Lago. Babalorixá Ominarê. **Candomblé de Keto ou Alaketo**. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, v. 5, n. 0, nov. 2010. Disponível em:

http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/6518/5597. Acesso em 01 mai. 2021.

VOZES MULHERES de Conceição Evaristo. Direção: Cia. Cor de Yabá. Minas Gerais: Cia. Cor de Yabá, 2021. (1min38seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZGokqvbcVY0&t=8s. Acesso em abr. 2021.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimento de Mulheres Negras e Estratégias Políticas contra o Sexismo e o Racismo. IN: WERNECK, Jurema (org.). **Mulheres Negras: um Olhar sobre as Lutas Sociais e as Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Criola, 2010. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/886. Acesso em 29 jul. 2020.

YEMONJÁ, Mãe Beata de. **Caroço de dendê:** a sabedoria dos terreiros como Iyalorixás e babalorixás passam conhecimentos a seus filhos. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

APÊNDICE A - CRONOGRAMA DA PESQUISA

CRONOGRAMA DA PESQUISA													
Nº	**AÇÕES**	**2018**											
		MAR			**ABR**	**MAI**	**JUN**	**JUL**	**AGO**	**SET**	**OUT**	**NOV**	**DEZ**
01	Estudos Orientados	-			-	-	-	-	x	x	x	x	x
02	Revisão de Literatura	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x
03	Registro no diário de bordo	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x
04	Produção do contexto histórico	-			-	-	-	-	x	x	x	x	x
Nº	**AÇÕES**	**2019**											
		JAN	**FEV**	**MAR**	**ABR**	**MAI**	**JUN**	**JUL**	**AGO**	**SET**	**OUT**	**NOV**	**DEZ**
01	Estudos Orientados	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
02	Revisão de Literatura	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
03	Registro no diário de bordo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
04	Produção do contexto histórico	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
05	Produção da seção 2	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x	x	x
Nº	**AÇÕES**	**2020**											
		JAN	**FEV**	**MAR**	**ABR**	**MAI**	**JUN**	**JUL**	**AGO**	**SET**	**OUT**	**NOV**	**DEZ**
01	Estudos Orientados	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
02	Revisão de Literatura	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
03	Registro no diário de bordo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
04	Produção da seção 2	x	x	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-
05	1ª Qualificação da pesquisa	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-
06	Produção da seção 3	-	-	-	-	x	x	x	-	-	-	-	-

07	Planejamento da imersão no lócus	-	-	-	-	-	x	x	x	x	x	x	x
08	Construção da metodologia	-	-	-	-	-	x	x	x	x	x	x	x
09	Atividades de campo (observação, conversas informais)	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x	x
10	Entrevista com comunidades de terreiro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
11	Primeira chamada às professoras(es) para participação na pesquisa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x
12	Produção e levantamento dos dados	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x	x

Nº	**AÇÕES**	**2021**											
		JAN	**FEV**	**MAR**	**ABR**	**MAI**	**JUN**	**JUL**	**AGO**	**SET**	**OUT**	**NOV**	**DEZ**
01	Entrevista com professoras e professor	-	x	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-
02	Grupo focal e oficinas artísticas	-	-	-	x	x	x	x	x	x	-	-	-
03	Transcrição das entrevistas (comunidades de terreiro e professoras(es)	-	-	x	x	x	x	x	-	-	-	-	-
04	Transcrição do grupo focal	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-
05	Transcrição das oficinas artísticas	-	-	-	-	-	-	x	x	x	x	-	-
06	Descrição do processo de imersão no campo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x
07	Análise dos resultados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x

Nº	**AÇÕES**	**2022**						
		JAN	**FEV**	**MAR**	**ABR**	**MAIO**	**JUN**	**JUL**
01	Descrição e análise dos resultados	x	x	x	x	x	-	

02	Redação e Revisão	x	x	x	x	x	-	
03	Encaminhamento da tese para a banca examinadora	-	-	-	-	-	x	
04	Defesa final da tese	-	-	-	-	-	-	x

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS COM CANDOMBLECISTAS

Cara(o) entrevistada(o),

Estou realizando uma pesquisa sobre os contos afro-brasileiros para analisar de que maneira o estudo deles pode contribuir para o enfrentamento de professoras negras diante do racismo na escola.

A participação da(o) Sra./Sr. é muito importante porque é do meu interesse buscar a opinião de Candomblecistas acerca da contribuição dessas narrativas de tradição oral para uma educação antirracista.

1 – Qual a opinião da(o) Sra./Sr. a respeito da função da palavra na relação entre educação e tradição oral afro-brasileira nos terreiros de Candomblé?

2 – A(o) Sra./Sr. conhece algum conto de tradição oral afro-brasileira? Caso a resposta seja positiva, pode me dizer onde e com quem aprendeu essa(s) narrativas(s)?

3 – Caso saiba algum conto, a(o) Sra./Sr. pode relatar algumas das narrativas conhecidas que enfatizam o poder feminino?

4 – A(o) Sra./Sr. costuma narrar histórias afro-brasileiras para outras pessoas? Se sim, de que maneira isso acontece?

5 – Qual a opinião da(o) Sra./Sr. a respeito das contações de histórias de tradição oral afro-brasileira nas escolas, diante da ocorrência de casos relacionados à intolerância religiosa na sociedade baiana?

APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS(ES) NEGRAS(OS)

Cara(o) entrevistada(o),

Estou realizando uma pesquisa sobre os contos afro-brasileiros para analisar de que maneira o estudo deles pode contribuir para o enfrentamento de professoras negras diante do racismo na escola.

A participação da(o) Sra./Sr. é muito importante porque é do meu interesse buscar a opinião de professoras(es) negras(os) acerca da discussão de assuntos relacionados à identificação e combate ao racismo na escola.

1 – A(o) Sra./Sr. acredita que existe racismo na sociedade e em espaços como a escola? Caso a resposta seja positiva, em que situações a(o) Sra./Sr. o percebe, poderia exemplificar?

2 – A(o) Sra./Sr. já presenciou/sofreu alguma situação de discriminação racial durante as suas aulas? Caso a resposta seja positiva, poderia me contar como ocorreu a situação?

3 – A(o) Sra./Sr. sofreu racismo no seu período de aluna(o) na educação básica? Poderia me contar uma memória daquele período?

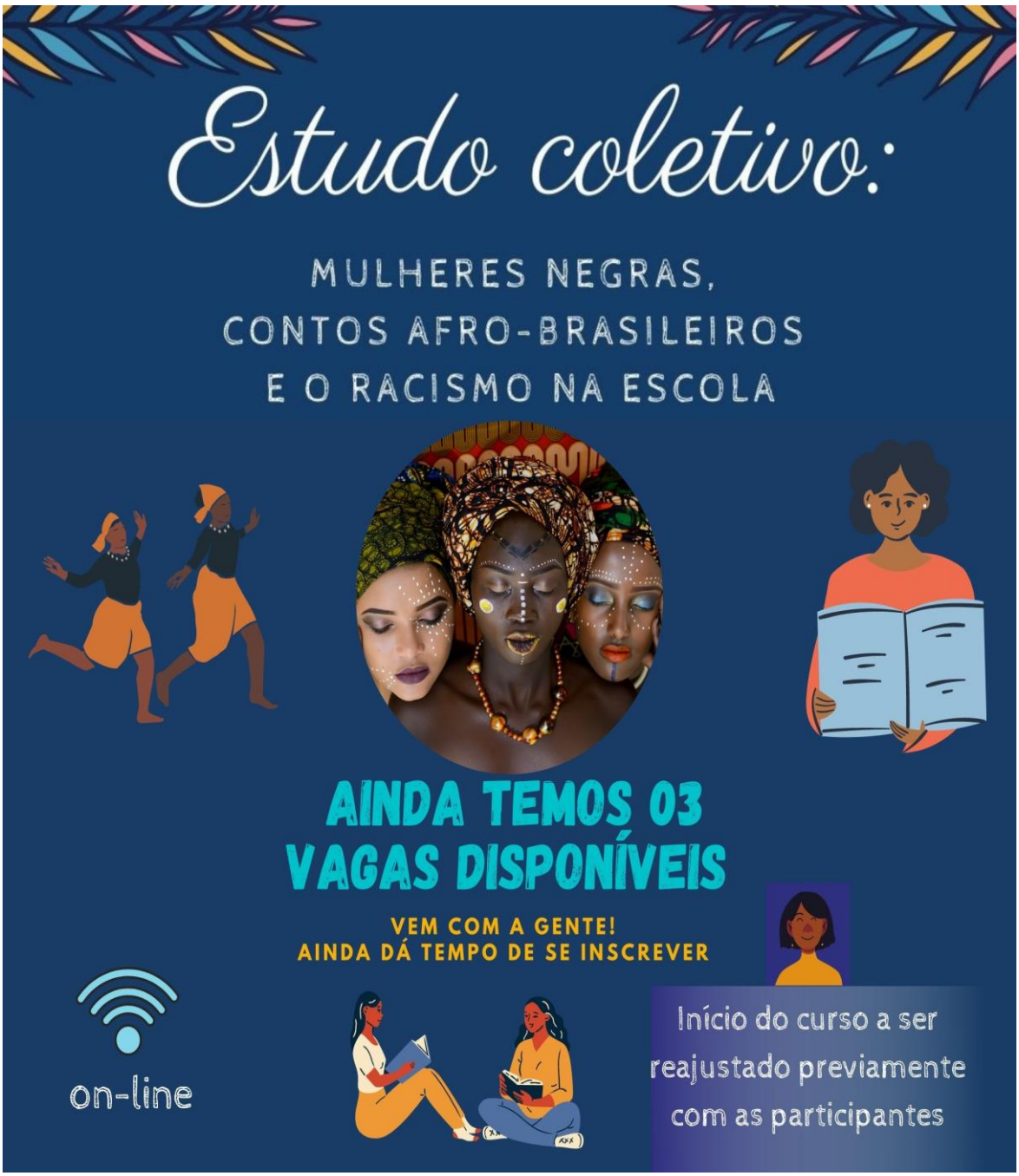
4 – Na opinião da(o) Sra./Sr., a escola tem seu papel diante do antirracismo? Caso a resposta seja positiva, de que maneira a escola pode contribuir para uma educação antirracista?

5 – Qual a opinião da(o) Sra./Sr. sobre a capacitação docente para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas?

APÊNDICE D - CARD DE DIVULGAÇÃO DO ESTUDO COLETIVO



APÊNDICE E - CARD DE DIVULGAÇÃO DO ESTUDO COLETIVO: SEGUNDA CHAMADA



APÊNDICE F - CALENDÁRIO DO ESTUDO COLETIVO

ABRIL 2021						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

MAIO 2021						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

JUNHO 2021						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

JULHO 2021						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

AGOSTO 2021						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

SETEMBRO 2021						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

APÊNDICE G - CRONOGRAMA DO GRUPO FOCAL

Nº	TEMA	DATA	DURAÇÃO	PLATAFORMA
01	Poder Feminino Negro: ancestralidade africano-brasileira a maternidade extensiva	13/04/2021	2 h	**Zoom**
02	Movimento de Mulheres Negras e Estratégias Políticas contra o Sexismo e o Racismo	27/04/2021	2 h	
03	Descolonização na educação: aplicabilidade da lei n° 10.639/03 e a intolerância religiosa nas escolas	11/05/2021	2 h	
04	O racismo na escola e a educação antirracista: um caminho possível?	25/05/2021	2 h	
05	Mulheres Negras: racismo, sexismo e encruzilhadas interseccionais	08/06/2021	2 h	**Teams**

APÊNDICE H - CRONOGRAMA DAS OFICINAS ARTÍSTICAS

Nº	TEMA GERAL	TEMA DA OFICINA	DATA	DURAÇÃO	PLATAFORMA
BLOCO 01	FENÔMENOS DA NATUREZA, DIVINDADES AFRICANAS, CORPO E REPRESENTATIVIDADE	Oficina 1.1 – Abebé das Odaras: Mulheres Negras, autoamor e representatividade nos itan	29/06/2021	2 h	Teams
		Oficina 1.2 – A natureza em mim: Mulher Negra, (re)existência e preservação da vida	06/07/2021	2 h	
BLOCO 02	SANKOFA LITERÁRIO: colhendo (re)contações de leituras afrodiaspóricas	Oficina 2.1 – Contos e encantos de sabedorias afro-brasileiras	20/07/2021	2 h	
		Oficina 2.2 – Recontando o que aprendi e o que desejo transformar: contos africanos, resiliência e resistência	03/08/2021	2 h	
BLOCO 03	PEDAGOGIA CORPORAL, TEATRO-EDUCAÇÃO, AXÉ E ANTIRRACISMO	Oficina 3.1 – Corpos negros (En)cena: protagonismo negro feminino e antirracismo	17/08/2021	2 h	
		Oficina 3.2 – Contemos, cantemos e dancemos juntas(os): jogos teatrais e	31/08/2021	2 h	

		dororidade			
BLOCO 04	MUSEAR PEDAGÓGICO EM UM DIÁRIO VIRTUAL: histórias de vida de Mulheres Negras, denúncias de racismo na escola e alternativas futuras	Oficina Virtual Interativa MUCAI: Conte a sua história II	18/09/2021	2 h	

ANEXO A - CONTO DE KAYALA[72]

Uma menina negra, escravizada, retirada da família. Retirada do seio familiar, ela é vendida para uma família de sinhazinha, uma família de brancos, de senhores de engenho. E aí, essa menina é separada de toda a família, de pai, de mãe, de irmão. E quando ela é separada da família, ela é vendida junto a outros escravos para ser transportada para outro lugar. E essa menina fica tão triste, essa menina fica tão decepcionada, ela chora tanto. E aí, sem possibilidade de ver a família, a menininha, ela é transportada no fundo do navio com outras pessoas que também são tiradas de suas famílias, outras(os) negras(os) escravizados.

E aí, lá, triste, ela busca se conectar com a mãe, com a família da qual ela foi afastada. Kayala...Kayala era o nome dela. Kayala chora, chora e chora. Pede a mãe, pede o pai, pede os irmãos, grita, grita, grita, grita. Ninguém a ouve, somente os seus companheiros de viagem. Em um determinado momento, o responsável pelo navio, irritado com o choro da menina, dá uma açoitada em suas costas e todas as pessoas do navio ficam extremamente tristes e chorosas. Todos acolhem a menina em uma roda em torno dela. E ela chorando, chorando...olha para o mar, para aquela imensidão do mar, através de uma portinha e pede à Rainha, à Grande Mãe, à Grande Calunga, à Grande Mãe de todas as cabeças. Clama às águas e canta baixinho

Ela repete a cantiga mais uma vez e todas as pessoas que estão no navio começam a repetir o clamor da pequena Kayala.

Esse conto, essa história, essa conexão...e ela começa a vê diante dela o rosto da mãe, dos familiares. E aí, em uma força bem grande, coletiva, aquilomabada e junta, todos os companheiros dela de viagem no navio seguem a cantar, enquanto o navio navega pelo mar.

E ela canta mais uma vez. Dessa vez, ela canta com mais força e todos a acompanham.

[72] Conto narrado pela Makota Dairlane Costa, na entrevista ocorrida no dia 27/10/2020.

ANEXO B - CONTO DA CRIAÇÃO DO MUNDO[73]

Diz que Olorum resolveu criar o mundo, mas ele não queria criar o mundo só, ele queria criar o mundo junto com todos os Orixás. Ele primeiramente chamou os Orixás machos, o masculino, para conversar. E aí os Orixás machos, eles foram a Olorum e Olorum falou: "vão ao aiyê, que é a terra e criem o mundo". Os Orixás masculinos desceram à terra e juntos começaram a criar o mundo. Mãe Nanã olhou aquele, aquele fazer masculino, não entendeu muito e voltou pra sua casa, mas aí quem aparece? Iansã. Iansã olhou aquele movimento dos homens e fez: "o que eles estão fazendo ali?". Ela foi à casa de Oxum e bateu na porta. Oxum apareceu e a Iansã contou para Oxum: "olhe, os homens inventaram de fazer alguma coisa ali que ninguém tá entendendo o que é". Mãe Oxum olhou e fez: "Iansã, vamos à casa das Iyabás. Vamos à casa das Iyalodês e saber o que os homens estão querendo fazer". E assim, Iansã se juntou e foram caminhando à casa de Iemanjá, de Nanã, de Obá, de Ewá, de todas as Orixás femininas". E aí agora, nesse itan eu sempre uso masculino e feminino, macho e fêmea. Eu vou substituir, não vou usar macho e fêmea mais, vou usar masculino e feminino. Você me ensinou isso agora. "E aí, no caminhar, mãe Oxum e Iansã cantaram: "Yalodê, Yalodê-iá, Yalodêiá, Yalodêiá, Yalooodêe, Yalodêiááá" e aí, chegaram na casa das outras Orixás femininas e conversaram umas com as outras, do feito que os Orixás masculinos estavam fazendo mas ninguém compreendia o que era. Sabiamente, mãe Nanã olhou para os Orixás masculinos e disse: "já sei, eles estão querendo criar o mundo". Mãe Oxum fez: "ora, pois! Sem a gente? Sem o feminino? Como pode criar o mundo sem o feminino?". Aí elas foram para o centro da aldeia, olharam e disseram: "bom, já que eles querem criar o mundo sozinhos, deixe o masculino reinar sozinho". Sentaram todas no meio da praça e ficaram observando. Os Orixás masculinos, vinham lá, vinham cá, cavavam terra, tentaram cair água do céu, tentaram fecundar para nascer a vida nas plantas e na humanidade e nada acontecia. Nada existia e nada nascia, e aí Xangô falou: "vamos voltar a Olorum, está acontecendo alguma coisa errada. Porque nós, o masculino, não estamos conseguindo fazer o mundo. Vamos voltar a Olorum". E foram até Olorum, conversaram com Olorum e Olorum disse: "vocês convocaram o poder feminino da criação? O feminino, para fazer parte

[73] Conto narrado pelo Babalorixá Luciano Costa, na entrevista realizada no dia 29/10/2020.

da construção do mundo?". Aí um deles falou: "Ah..". Olha aí a essência masculina? Olha o machismo aparecendo? "não, não precisa convocar o feminino para criar o mundo, nós mesmos podemos criar o mundo. Nós somos suficientes".

Aí, Olorum, que traz a essência dentro de si, do masculino e do feminino, Olorum que traz a essência do equilíbrio da vida, disse:

- Aí que está o erro! Não se faz nada sozinho! Aí que está o erro: não se faz nada sem o feminino. Vocês nasceram porque existe a mãe da criação e a mãe da criação é feminina. Olhem vocês: a terra é feminina, a água é feminina, a planta é feminina, o sol é feminino. O sol é uma estrela da quinta grandeza. O sol é feminino. Besta é quem pensa que ele é masculino. A lua é feminina e a mulher é feminina. Homem não cria homem. Homem não pari homem e mulher, mas a mulher pari o mundo: pari o homem e pari a mulher. Ela é a mãe da criação.

E então, os orixás masculinos voltaram para o aiyê, que é a terra, encontraram as orixás femininas, se redimiram, pediram maleime, pediram agô e aí as orixás femininas, como sempre, são as grandes mães. Mãe Nanã: a lama é feminina. Mãe Oxum: a água é feminina. Iansã que dizem que ela traz o fogo, mas ela traz também a ventania, a tempestade..e é feminina. E aí, todos os orixás, a feminilidade, claro, abraçou o masculino e perdoou os erros do mundo do masculino e juntos, criaram o mundo. Aí sim, nasceu a vida que é feminina. Nasceu a criação, que é feminina. Nasceu as plantas, a chuva caiu, o arco-íris apareceu e tudo se fez vida e se criou a mulher e o homem para juntos criarem novas criaturas porque a criatura também é feminina. O mundo é uma mãe feminina da criação. Aí eu digo: não tenho como não trazer a feminilidade em todos os nossos itans e nos nossos contos, né?

Aí, todos cantaram juntos:

"Yalodê, Yalodê-iá, Yalodêiá, Yalodêiá, Yalooodêe, Yalodêiááá"

O que é que eu estou cantando, o que é que eu estou dizendo? As Yalodês são grandes autoridades femininas no mundo iorubá. Reverenciamos a mãe da criação, as Yalodês, as mães são as grandes autoridades no mundo africano. Axé!

ANEXO C - CONTOS DE OXUM[74]

Oxum é vida. Oxum é água que sacia a sede. A água que nutre a terra. É a água que traz equilíbrio. A gente vem do útero e esse útero que gera essa criança, esse feto, é composto de água. A água, o líquido amniótico, é água! E então, a gente já vem da água.

É importante dizer que, na criação do mundo, Olodumare designou para todos os aborós (os orixás masculinos) que eles estivessem nas decisões do mundo. Porém, no momento do diálogo, no momento das decisões, o mundo começou a secar. As plantas ficaram sem vida, animais morrendo. As mulheres pararam de menstruar.

Os orixás foram até Olodumare, para entenderem o que estava acontecendo. Olodumare, por sua vez, respondeu a eles:

- perguntem aos seguidores de Oxum, a dona da vida, da fertilidade. Ela estava participando das decisões da Terra?

Foi quando os orixás aborós reconheceram a importância de ter Oxum nas decisões do mundo.

Por isso, Oxum é Yalodê, a mulher mais importante entre todas. A mulher das decisões.

Oxum é a mulher que vence guerras sem levantar uma espada. Foi assim que ela fez no reino, para proteger o reino de Xangô: enquanto Oyá, Obá e Xangô foram à guerra, Oxum preparou um rico banquete para receber os soldados que queriam tomar o reino de Xangô. Ao chegarem lá, ela ofertou um enorme banquete a esses homens e esses homens, ao comerem o alimento, foram morrendo um por um.

E Oxum nos ensinou que, para vencer uma guerra, nem sempre é necessário levantar uma espada. Oxum também nos ensinou que ela é uma grande liderança e que ela não permite ver ninguém passar por injustiças e passar fome.

Foi isso que ela fez no reino de Ijexá: ao perceber que o rei tinha alimentos e grandes riquezas e as pessoas do reino de Ijexá não, Oxum tentou – através de várias tentativas – dialogar com o rei, para que pudesse amenizar e acabar com a fome no reino de Ijexá.

O rei, por sua vez, não queria saber. E aí, convidada para participar de um desses grandes banquetes, Oxum organizou a sociedade, as pessoas, e foi cantando:

---

[74] Conto narrado pela Iyalorixá Thiffany Odara, na entrevista realizada no dia 31/10/2020.

- Alodêêêê! Alodê yá. Euáááááálodê, Yá. Euáááááálodê Yá, ôôôô.
Alodêêêê! Alodê yá. Euáááááálodê, Yá. Euáááááálodê Yá, ôôôô.
E ela foi organizando as pessoas, convidando as pessoas a participarem do banquete. Ao chegarem no palácio, o rei se espantou porque Oxum levou todas as pessoas que estavam passando fome. Aí, o rei, de certa forma constrangido, foi obrigado a pensar em uma estratégia para acabar com a fome no reino de Ijexá.

ANEXO D - CONTO IYÁS MI CHEGAM AO MUNDO COM SEUS PÁSSAROS MALÉFICOS[75]

As Iyás Mi são as nossas mães primeiras, as Grandes Mães. Raízes primordiais da estirpe humana, são feiticeiras.
São velhas mães feiticeiras, as nossas Mães Ancestrais.
As Iyás Mi são o princípio de tudo, do bem e do mal.
São vida e morte e ao mesmo tempo, são 3 feiticeiras.
São temidas ajés, mulheres impiedosas.
Não se escapa ileso do ódio das Iyás Mi. O Poder do seu feitiço é grande.
Um dia, as Iyás Mi vieram para terra e foram morar nas árvores.
As Iyás Mi fizeram sua primeira residência na árvore do Orobô.
Se Iyá Mi está na árvore do Orobô e pensa em alguém, este alguém terá felicidade, será justo e viverá muito na terra.
As Iyás Mi fizeram morada na segunda árvore chamada araticuna de areia.
Se Iyá Mi está na araticuna de areia e pensa em alguém, tudo aquilo que essa pessoa gosta será destruído.
Se Iyá Mi está no Baobá e pensa em alguém, tudo que é do agrado dessa pessoa lhe será conferido.

[75] Conto narrado pela Ekedi Tanan (Maria da Conceição Souza), na entrevista ocorrida no dia 23/11/2020.

ANEXO E - CONTO DE OGUM[76]

Teve um momento em que Ogum, muito disciplinado, guerreiro, ferreiro, produtor das ferramentas para a colheita, pra caça, pras guerras, pra proteção do nosso povo. E como onde ele vivia, a sociedade naquele momento, haviam mais mulheres do que homens, Ogum se casou, se aninhou com algumas companheiras e nesse processo, Ogum, já no auge de seu poder, foi acusado de estar sendo abusivo, de tá tratando mal essas mulheres.

E aí, Nanã – e as mulheres queixosas à Nanã – ordena a prisão de Ogum. As mulheres prendem Ogum e Nanã dá o aval. As mulheres tomam a decisão primeiro, prendem Ogum. Ogum vai preso, fica preso um tempo, né, por decisão das mulheres e Nanã dá o aval.

O tempo vai passando, vai passando, vai passando...e Ogum continua preso. As mulheres não permitem mais a soltura de Ogum. E aí o território começa a definhar. Começa a se perder as colheitas. As ferramentas pra caça já não eram tão boas. E aí começa a definhar o território.

Nanã, como matriarca maior, chama uma reunião com as mulheres e faz uma intervenção com Ogum, faz uma intervenção poderosa com Ogum, dá uma surra em Ogum e aí, afirma pras mulheres que já passou o período de Ogum tá solto. Que a comunidade deveria mostrar tudo o que Ogum já havia feito de positivo pela comunidade, pra poder Ogum se redimir com suas mulheres e voltar a ser o rei poderoso que ele era. E aí, ela pede a liberdade de Ogum e liberta Ogum.

[76] Conto narrado por Gabriel Machado, na entrevista ocorrida no dia 30/12/2020.

ANEXO F - CONTO DE OYÁ E OMOLU[77]

Tem um conto do poder de Oyá, onde ela encontra Omolu envolto de pragas no corpo, enfermidades no corpo. Ele estava com medo de ir para a festa, com medo de sair e de aparecer na cidade, porque as pessoas poderiam rir dele ou praguejar ou ficar com nojo, com medo.

E aí, ela lindamente acolhe Omolu e queria pegar as palhas e trança as palhas, e faz uma linda roupa para ele. Ela cobre ele com essas palhas e leva ele para a festa, convida ele pra festa.

E quando o vento bate? E ela sempre o encorajando para não ter medo, que ele é lindo, que aquilo não são enfermidades, mas que são poderes do corpo, e o poder que ele tem de mudar aquilo que os olhos podem ver.

E aí, na hora, o vento bateu e quando as palhas de Omolu subiram? Também circulando em reverência ao vento, as pessoas ficaram todas assustadas. E o corpo dele estava revestido de flor. E flor é pipoca, né? Então, as pessoas ficaram maravilhadas com o poder daquele homem, daquela presença, de como era possível ter tanta beleza embaixo da palha que já era tão bonita, mas como era possível ter tanta beleza embaixo da palha? Então, veja o poder da força de Iansã, do amor de mãe, do poder matriarcal, da força matriarcal.

[77] Conto narrado por Jandira Mawusí, na entrevista realizada no dia 27/12/2020.

ANEXO G - CONTO DA YALODÊ[78]

Dona Oxum, ela sempre está às voltas com as necessidades das pessoas, com as necessidades de sua gente. Então, ela andava na comunidade toda né, de um lado para o outro. E quando encontrava problemas, ela ficava muito aborrecida, muito agoniada, né? E um dia ela saiu e disse: "eu vou falar com o rei!". Mas a interessante Senhora, como eu chama aqui, ela não conseguiu nem mesmo chegar perto do rei, quanto mais fazer as reclamações, né? As reclamações que ela fazia. Ela ficou de longe, mas não poupou o rei dos seus pedidos, das suas reivindicações. E mesmo de longe, ela gritava: "O senhor é um rei malvado! O senhor é um rei injusto! Não olha as necessidades das nossas crianças. Olha essas crianças como estão! Você não olha a necessidade do seu povo". Mas ninguém deu ouvido a Dona Oxum, coitada. Ninguém deu ouvido e ela ficou...não desistiu, botou a mão na cintura, botou o pano da costa no ombro e saiu de porta em porta. De porta em porta ela foi chamando as pessoas, chamando as mulheres, as crianças, para irem ao palácio do rei solicitar pessoalmente. E lá na porta do rei, aquela multidão de mulheres resolveram fazer um xirê. Xirê, não sei se tu sabes o que é, né? Xirê é uma festa...porque o africano, ele faz tudo cantando e dançando, não é isso? Você lembra das crianças que morrem, né...que tá na frente das balas, cantando né...e dançando. Então, ela foi cantando e dançando com essas mulheres. Ela cantava:

“Aaaa êêêê, Yalodê Yá! Ô Yalodê Yá, ô Yalodê Yá!”.

E cantava, cantava...e as mulheres cantando! E aquela roda girando lá na frente do rei. Aquela roda girando. O porteiro do rei já estava ficando tonto daquelas mulheres ali, o dia todo, a noite toda: “Aaaa êêêê, Yalodê Yá! Ô Yalodê Yá, ô Yalodê Yá!”

Ela cantou tanto com as mulheres, com aquela multidão de mulheres...que o rei, mesmo contra a sua vontade, mandou que entrasse:

"Deixa Dona Oxum entrar!".

Aí Dona Oxum entrou e falou o rei, em nome das mulheres. E o rei disse:

"Quer saber de uma coisa? Entrega tudo o que Dona Oxum precisa" e a estas mulheres, entrega tudo. Entregue comidas, roupas, o que elas precisarem. Entrega tudo para elas. E foi assim que Dona Oxum se tornou a dona da riqueza. Ela não é a dona da riqueza: ela intercede para que pessoas tenham riquezas.

[78] Conto narrado por Vanda Machado, na entrevista ocorrida no dia 09/01/2021.

ANEXO H - CONTO DA NANÃ[79]

Nanã é protetora das mulheres. Ela tinha uma árvore num jardim muito bonito. Quando um homem maltratava a mulher, a mulher chegava na casa de Nanã e fazia queixa a Nanã.

Nanã, então, dava um jeito de chamar esse homem e amarrar esse homem nessa árvore, mas não era só amarrar o homem na árvore para passar um dia e uma noite. Ela combinava com os eguns – os espíritos dos mortos – para assustar ele, para dançar na frente dele, pra falar na frente dele. Então, o homem ficava assustado. Enfim...ela sempre agia desse jeito.

E até que um dia, Ogum...que maltratou Iansã. E nem Ogum escapou: ela pegou Ogum e prendeu lá na árvore, lá no fundo da casa e quando foi à noite, Ogum foi assustado do mesmo jeito e precisou Oxalá livrar ele das unhas de Nanã... porque ele também foi castigado por ter maltratado Iansã.

[79] Conto narrado por Vanda Machado, na entrevista ocorrida no dia 09/01/2021.

ANEXO I - CONTO DE XANGÔ[80]

Xangô é rei de Oyo. Ele é um homem muito poderoso que controla raios e trovões. Às vezes, ele expele fogo pela boca.

Ele é esposo de Iansã e Oxum. Ele é um homem justiceiro que gosta de tudo certo, correto, apesar de ter gente que diz que ele é muito violento. Não, Xangô não é violento. Xangô é um homem, um pai maravilhoso. Xangô é justiça.

Certa vez, ele se interessou em buscar novas armas de conquistas e pediu para que sua esposa Iansã trouxesse para ele uma porção mágica no reino dos baribás. No caminho de volta para casa, ela não resistiu a própria curiosidade e experimentou o líquido poderoso que carregava na cabaça. Sentindo um gosto terrível na boca, Iansã cuspiu a porção. Entretanto, ao invés de expelir o líquido, ela soltou uma grande labareda!

Ao saber da novidade, Xangô ficou empolgado e vaidoso com a nova arma. Em pouco tempo, ele decidiu exercitar os poderes daquele fantástico encantamento. Xangô passou a utilizar a porção e o povo morria de medo dos enormes estrondos e do brilho causado pelas chamas. O barulho produzido pela incrível arma ficou conhecido como trovão e assim, toda vez que chove, faz um barulho enorme. Esse é o estrondo de Xangô expelindo o trovão.

Em contrapartida, os brilhos das chamas ganharam o nome de raio. Então, quando chove e provoca trovoada, sai aquele brilho no ar. É Xangô.

[80] Conto narrado por Makota Lucia (Lucia Cristina de Jesus), na entrevista ocorrida no dia 30/09/2021.