

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CRUZOS COM TERREIROS AFRO-BRASILEIROS: EXPERIÊNCIAS EM NARRATIVAS DESCOLONIAIS E INCLUSIVAS

TEACHER TRAINING IN CROSSINGS WITH AFRO-BRAZILIAN TERREIROS: EXPERIENCES IN DECOLONIAL AND INCLUSIVE NARRATIVES

FORMACIÓN DOCENTE EN ENCRUCIJADA CON TERREIROS AFROBRASILEÑOS: EXPERIENCIAS EN NARRATIVAS DECOLONIALES E INCLUSIVAS

Norma Silvia Trindade de Lima¹

Mariana Semião de Lima²

RESUMO

Pretendemos compartilhar **percursos formativos por meio de narrativas e memórias** acerca de cotidianos escolares, aprendizagens e pertencimentos em terreiros e giras afro-brasileiras. Diferenças e tangenciamentos compõem esta escritura mobilizada pelo desejo de reverenciar cruzos relevantes que constituem nossos corpos, escutas, fazeres e sabores sentidos nos (des)caminhos e (des)compassos que seguem em deslocamentos epistêmicos, *ensinandoaprendendo* no ofício de professoras. Dentro e fora dos muros das escolas, nos movemos buscando estabelecer trânsitos confluentes que contribuam com uma **educação inclusiva descolonial**, reverberando na **formação de professores**. Dialogamos com estudos que se alinham à perspectiva inclusiva descolonial, pluriversal, como a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, que nos permitem problematizar a hegemonia do conhecimento eurocentrado, racista e patriarcal. Por fim, estabelecemos uma interface entre o sentimento de pertencimento e a inclusão escolar, num recorte epistemológico, destacando o contributo de bens culturais imateriais brasileiros, macumbísticos, em especial, capoeiras e candomblés, a fim de potencializar outros fazeres, saberes e processos formativos inclusivos e descoloniais.

Palavras-chave: educação inclusiva descolonial; sentimento de pertencimento; macumbas; capoeira; candomblé.

ABSTRACT

We intend to share training paths through narratives and memories of school routines, learnings and belongings in Afro-Brazilian terreiros and giras. Differences and intersections compose this writing driven by the desire to reverence relevant crossings that constitute our bodies, listening, practices and flavors felt in (mis)directions and (mis)matches that follow in epistemic displacements, teaching-learning in the profession of teachers. Inside and outside the walls of schools, we move seeking to establish confluent transits that contribute to a decolonial inclusive education, reverberating in the teacher training. We dialogue with studies that align with the decolonial, pluriversal and inclusive perspective, such as (auto)biographical research-training, which allow us to problematize the hegemony of Eurocentric, racist and patriarchal knowledge. Finally, we establish a interface between the sense of belonging and school inclusion, within a epistemological framework, highlighting the contribution of Brazilian and macumba-related immaterial cultural goods, in particular capoeiras and candomblés, to enhance other inclusive and decolonial practices, knowledge and learning processes.

Keywords: decolonial inclusive education; sense of belonging; macumbas; capoeira; candomblé.

RESUMEN

Pretendemos compartir recorridos formativos a través de narrativas y memorias sobre el cotidiano escolar, el aprendizaje y la pertenencia en terreiros y giras afrobrasileñas. Diferencias y tangencias componen esta escritura, movilizadora por el deseo de reverenciar encrucijadas relevantes que constituyen nuestros cuerpos, escuchas, haceres y sabores sentidos en los (des)caminos y (des)brújulas que siguen los desplazamientos epistémicos, enseñanza-

¹ Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – São Paulo – Brasil – <https://orcid.org/0000-0001-6728-4675> – normatl@unicamp.br

² Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – São Paulo – Brasil – <https://orcid.org/0000-0001-8014-6285> – marisemi168@gmail.com

aprendizaje en la profesión de maestro. Dentro y fuera de los muros de las escuelas, buscamos establecer tránsitos confluentes que contribuyan a una educación inclusiva decolonial, reverberando en la formación docente. Dialogamos con estudios alineados con una perspectiva inclusiva decolonial y pluriversal, como la investigación narrativa (auto)biográfica y la formación, que permiten problematizar la hegemonía del conocimiento eurocéntrico, racista y patriarcal. Por último, hemos establecido una interfaz entre el sentimiento de pertenencia y la inclusión escolar, en un enfoque epistemológico, destacando la contribución de los bienes culturales inmateriales brasileños, macumbísticos, especialmente capoeiras y candomblés, para potencializar otras prácticas inclusivas y decoloniales, conocimientos y procesos de formación.

Palabras clave: educación inclusiva decolonial; sentido de pertenencia; macumbas; capoeira; candomblé.

Submetido para publicação: 06/09/2024

Aceito para publicação: 20/01/2025

Autor para contato: normatl@unicamp.br

Introdução

Intentamos, neste ensaio, compartilhar experiências que nos tornam quem somos, o que fazemos e como nos entendemos no que diz respeito ao campo educacional, implicadas na e com a formação de professores, nos âmbitos da pesquisa, ensino e extensão universitária. Docências em movimento, gestadas em tessituras e *temposespaços* distintos. Por meio de narrativas, produzimos memórias acerca de aprendizagens e pertencimentos em terreiros e giras afro-brasileiras que nos constituem. Diferenças e tangenciamentos compõem esta escritura, mobilizada pelo desejo de reverenciar e compartilhar cruzos relevantes que constituem nossos corpos, escutas, fazeres e sabores sentidos nos (des)caminhos e (des)compassos que seguem em deslocamentos epistêmicos, *ensinandoaprendendo* no ofício de professoras. Dentro e fora dos muros das escolas, movemo-nos buscando estabelecer tránsitos confluentes que contribuam com uma educação inclusiva descolonial, reverberando na formação de professores. Nas linhas que seguem, duas narrativas (auto)biográficas reportam-se à docência. Na educação infantil, numa rede de ensino municipal, e na universidade pública, ambas experiências são atravessadas por vivências em “saberes praticados” - terreiros gestados a partir da diáspora africana compulsória.

Transitamos para além dos muros da academia, experienciando uma educação em giras mobilizadas nas capoeiras e nos candomblés. Tecemos, por fim, articulações possíveis que perspectivem passos largos para nossos fazeres nos cotidianos escolares, seja na pesquisa, no ensino ou na extensão, implicados com a formação de (novas) gerações. Nossa inquietação central, inspira-se na urgência de se tensionar a perspectiva epistemológica hegemônica no campo educacional, em especial na formação de professores, ainda, colonial e racista, cujos efeitos, naturalizam ideais construídos por valores de um sistema-mundo imperialista, eurocêntrico, capitalista, patriarcal, escravocrata e cristão. Consideramos que as práticas culturais, em especial as afro-brasileiras, podem contribuir com a problematização e o

alargamento das fronteiras epistêmicas e existenciais, no que tange à formação humana e social, numa perspectiva inclusiva descolonial e pluriversal. Posto que, há rastros coloniais, racistas e machistas no cotidiano de nossas lógicas, práticas e vidas.

Dialogamos com intercessores e assentamentos afetivos-teóricos-metodológicos, como o pensamento de Sodré (2019), mobilizando noções de espaço/terreiro, corpo/corporeidade e educação – na dimensão da reciprocidade entre gentes em contato/encontro, numa lógica da potência e da alegria. Nessa esteira, terreiro aqui é compreendido para além da circunscrição física/geográfica, mas como “saber praticado” e atualizado por meio das gentes, práticas, rituais e celebrações.

Destacamos, ainda, que a noção de terreiro como um espaço/tempo em que o saber é praticado, não está fixada somente em referenciais centrados no contexto religioso.

As invenções dos terreiros na diáspora salientam a complexidade dos modos de vida aqui praticados e as possibilidades de relações tecidas. Assim, as muitas possibilidades de configurações de terreiros apontam que os mesmos podem refletir desde uma busca por ressignificação da vida referenciada por um imaginário em África, como também aponta para as disputas, negociações, conflitos, hibridações e alianças que se travam na recodificação de novas práticas, territórios, sociabilidades e laços associativos (Simas; Rufino, 2018 p. 42)

Ademais, as contribuições de Haddock-Lobo (2020, 2021, 2022), em especial, os dispositivos conceituais: cruzeiro(s), gira(s), macumba(s), nos mobilizam a reconfigurar o campo educacional, visando fertilizar outras narrativas e lógicas no pensar e fazer educativo numa perspectiva inclusiva e descolonial.

Haddock-Lobo, assim como Simas e Rufino (2018), em suas potentes ponderações e tensionamentos acerca de uma filosofia popular brasileira, com os pés no chão, propõe pensar o termo “macumba”. Percebemos aderência e compartilhamos com alegria:

quero pensar o termo “macumba” como um grande balaio conceitual em que caibam todos os corpos e saberes que o Espírito colonial acha que estão à disposição do chute: religiões de matrizes afro-brasileiras, sambas, jongos, capoeiras, práticas xamânicas, esportes de rua, bailes funk, jogo do bicho, puteiros clandestinos, esquinas de prostituição, enfim, tudo isso e muito mais. (Haddock-Lobo, 2021, p.6 e 7)

Ainda o autor, quando discorre sobre a gira macumbística, nos instiga a pensar a gira nos terreiros formativos. Por ele mesmo (os grifos são nossos):

Pensar a gira é, portanto, pensar em uma coletividade que se reúne para produzir encantamento [...]

Daí a lindeza, para mim, dos saberes absurdamente impuros das culturas populares, como as macumbas, os carnavais, as festas de São João, e muitos outros. **Os cruzos são, nesse sentido, o que potencializa aquilo que provoca o pensar:** como aquele sim, sim ao qual Derrida se refere. O sim inicial, o primeiro sim, que diz respeito à alteridade radical, à vinda do outro, é o

que mostra que não há vida, não há pensamento, não há corpo, sem cruzo. O segundo sim, aquele que diz respeito à hospitalidade incondicional, ao acolhimento do outro, o dizer sim ai sim, é o que nos move a buscar ainda mais promover os cruzos, nos abrir aos esbarrões e, como dizia minha falecida mãe de Santo, Dona Concheta Perroni, deixar vir quem tem que vir. (Haddock-Lobo, 2021, p.14)

Outra referência presente e colaborativa, dada a pertinência e abertura para a escuta de vozes silenciadas historicamente, são Abrahão (2018) e Bragança (2017, 2018) e seus ensinamentos *epistemopolíticos* acerca da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, ao oferecer estratégias estéticas para escrituras outras de produção do conhecimento, contrariando a normatividade hegemônica e racionalista do trabalho científico.

Em outras palavras, Mignolo (2008) propõe que a decolonialidade como opção epistêmica envolva uma desobediência desta e nesta geo-política do conhecimento e seus jogos eurocêntricos no âmbito da linguagem.

Na esteira desses eixos e potentes interlocutores, vimos desenvolvendo nossos estudos e práticas pedagógicas, conferindo centralidade às brasilidades presentes nas giras macumbísticas. Assim, concluímos afirmando que as práticas culturais, em especial as afro-brasileiras, contribuem com a problematização e o alargamento das fronteiras epistêmicas e existenciais, no que tange a formação humana e social, numa perspectiva inclusiva descolonial e pluriversal.

Lembrando de mim, memórias mundo afora...

Desde cedo, os trânsitos e os cruzos de (des)afetos e saberes estiveram presentes em florescência. Refiro-me aos meus pais (biológicos), um homem nordestino e uma mulher carioca, que se conheceram, no Rio de Janeiro, em Niterói, onde minha mãe residia. Constituíram família e tiveram seus filhos e filhas (cinco) em Maceió/Alagoas. Na década de 1960, mudaram-se para o Rio de Janeiro, com a prole, sendo os dois últimos, eu e meu irmão caçula, bem pequenos. E, assim, continuo essa narrativa, em busca de sentidos que se multiplicam com o passar do tempo e da experiência. Percurso formativo vai se delineando e se modificando por muitos caminhos, a partir de diferentes afetamentos, relevos, personagens, sons, cores, cheiros, rituais e celebrações. Tornei-me, desse modo, além de professora, uma capoeirista. Naturalmente, faço vários recortes narrativos e digressões, neste ensaio.

O sentimento de pertencimento e a consciência de ancestralidade africana (me) demandaram a inclusão da capoeira no campo de estudos acadêmicos, desenvolvido na esteira das discussões educacionais inclusivas e descoloniais (Lima, 2016, 2019, 2020, 2021a; Lima; Lima, 2023). A implicação de tais sentimentos constituíram uma responsabilidade (obrigação)

com o universo cultural afrodiaspórico, em especial a **capoeira**. Esta, registrada como patrimônio cultural imaterial do Brasil e da humanidade (Iphan, 2008, Unesco, 2014), compreendida, aqui, como **expressão de força vital, axé, potência de vida, acervo de experiências e memórias, materializadas em suas práticas, saberes, rituais, sociabilidades, afetos e (re)existências**. Nessa perspectiva, **reconheço na capoeira um processo educacional**. Isto é, uma **perspectiva formativa, existencial e comunitária, cujos laços afetivos potencializam conexão e resgate do legado ancestral, afirmando um “lugar no mundo”**. Trata-se de uma sociabilidade coletiva referendada historicamente e culturalmente, tornando-se (muitas vezes) um ofício. No entanto, vale também reconhecer que as comunidades de capoeira não estão isentas de práticas de racismo, machismo, sexismo, subalternização – dispositivos estruturais e capilares da lógica capitalista, desumana e perversa reiterada pela colonialidade nos âmbitos do ser, saber, poder e gênero (Mignolo, 2008, 2017; Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019; Lugones, 2014). Afinal, não se escapa das capturas e atravessamentos da colonialidade, entendida como legado do colonialismo, cujo **princípio fundante é a noção de raça** (Mignolo, 2017).

De acordo com o pensamento descolonial, o colonialismo e o capitalismo são corolários, isto é, são condições de proveniência para a emergência de um sistema-mundo que, terminado o colonialismo, instaura **capilaridades/mecanismos de colonialidades, em todos os âmbitos da vida social**. Colonialidade não é o mesmo que colonialismo, mas o seu desdobramento e manutenção, sendo o lado B/oculto da modernidade, conforme Mignolo (2017). O colonialismo envolve uma dimensão jurídica-política de uma nação sobre outra, e a colonialidade refere-se a um padrão de poder, saber e ser estabelecido nas circunstâncias de dominação coloniais e entranhado na vida social, perdurando até hoje. Trata-se, portanto, de um dispositivo que opera nas relações institucionais, nas relações de trabalho, nas relações intersubjetivas, sexuais e de gênero e, como não poderia deixar de ser, nas relações pedagógicas. Assim, a colonialidade, como uma matriz colonial de poder, saber, ser e de gênero, agencia e forja as diferentes dinâmicas institucionais e relacionais da vida social e subjetiva.

Nessa esteira de pensamento, no **âmbito epistemológico, destaco o racismo epistêmico, aquele que nega legitimidade a povos e saberes outros, sobretudo os afrodiaspóricos**. As noções de universalidade, causalidade, binarismo, linearidade e hierarquia, que regulam critérios de legitimidade na produção e circulação do conhecimento para a formação humana, invisibilizam e descredibilizam gentes, territórios, práticas, saberes e culturas historicamente produzidos como ausentes e inferiores, justificando a subalternização, o racismo e tantas outras violências com as quais ainda convivemos, em especial, nos cotidianos escolares (Gomes, 2021).

A geo-ego-corpo-política de conhecimento eurocentrada, racista e colonial está naturalizada e incorporada nos processos de escolarização. Se os modos de pensar, de enunciar, de simbolizar orientam o fazer educativo, cabe problematizar a referência de verdade e de conhecimento em uma escola pública, laica e referenciada socialmente. Nesta, o ambiente demanda pluriversalidade, isto é, presença, diálogo e horizontalidade entre diferentes vozes e modos de viver, de nomear, de produzir conhecimento. Não sendo assim, como as diferentes pessoas, oriundas de diferentes experiências culturais irão se sentir acolhidas, aceitas, enfim pertencentes? Sentimento de pertencimento e inclusão escolar se cruzam (Lima, 2021).

É fato que as epistemes desdobradas em linguagem, por meio de práticas discursivas, produzem efeitos subjetivantes, isto é, engendram processos de singularização/subjetivação: quem sou eu, quem são os outros. Como nomeio, interpreto, crio sentidos e significados para os acontecimentos, as paisagens, os (des)afetamentos e personagens em mim e além/fora de mim?

Percebo que essa inquietação me acompanha ao longo das rotas, dos tempos e espaços, a saber, o efeito da linguagem em (nossos) processos de singularização/subjetivação e nomeação/percepção do mundo. Fanon problematiza, em *Pele Negra, Máscaras brancas* (2008), o papel da linguagem nos processos de subjetivação, ao discutir o racismo. Vim conhecer e estudar a respeito quando as práticas culturais afrodiáspóricas, em especial, a capoeira, ampliaram o protagonismo em minhas cenas, palcos, enredos e tramas. Do pessoal para o acadêmico e, desde então, em cruzos.

Isso posto, em percursos e movimentos pessoais, profissionais-acadêmicos, navego há tempos, em mares nada plácidos, tratando-se da temática da inclusão (Lima, 2003; Lima; Mantoan, 2017). Por inclusão, refiro-me às lutas e negociações cotidianas, tendo em vista o usufruto de direitos constitucionais como: acesso à educação, aos bens culturais, manifestações religiosas, condições materiais e simbólicas de desenvolvimento humano-sustentável (Constituição Federal, 1988).

As temáticas inclusão e práticas culturais afro-brasileiras se entrelaçam, sobretudo na perspectiva descolonial, conforme vimos empreendendo, configurando em nossos estudos a perspectiva educacional inclusiva descolonial. Inclusão compreendida aqui como princípio educacional e societário, a partir das legítimas e históricas lutas reivindicatórias de gentes subalternizadas, expropriadas de seus territórios e, em grande medida, os epistemicídios, quando verdadeiras comunidades de saber e laços vitais são/foram exterminados violentamente. Tal princípio sempre esteve comigo, em meu corpo, anseios, miradas, desejos, paixões, riscos e experiências formativas, as mais diferentes e iniciáticas.

Destaco, assim, a ampliação da potência da noção de inclusão no campo educacional com o protagonismo das giras e epistemes macumbísticas. Macumba compreendida no campo das culturas ensejadas em diáspora negra, a partir das práticas (religiosas ou não) afroameríndias, como: candomblés, umbandas, capoeiras, sambas de roda, jongos e outros (Haddock-Lobo, 2020; Simas; Rufino, 2018).

Trata-se de um deslocamento/giro epistêmico e descolonial a partir da centralidade da capoeira, em giras e práticas macumbísticas, como campo de interesse e estudos, potencializando a problematização da geo-ego-corpo-política do conhecimento eurocentrado, colonial, patriarcal, racista, sexista, machista ainda, muito presente nos espaços, dizeres e fazeres acadêmicos-formativos e, como não poderia deixar de reconhecer, em minha formação.

A noção de inclusão é desafiadora, posto que demanda um tensionamento das arbitrárias fronteiras que demarcam as margens e constituem as chaves de compreensão/interpretação de mundo, legitimadas por um circuito da colonialidade nos âmbitos do poder/saber/ser e de gênero. Quem está dentro ou fora, quem pode ou não, quem fala, quem enuncia, quem reconhece/legitima, quem ordena e tantas outras funcionalidades da vida social e existencial que vão nos alocando e habitando nossos modos de olhar, dizer, sentir, poder e educar.

A capoeira ensina que cair faz parte do jogo. Só cai quem joga, quem entra na roda. E, para aprender é preciso entrar na roda. Viver o risco. Topar o desafio da relação com o outro. Sentir o frio na barriga e o calor no coração. Cair, esquivar, levantar, e comprar o jogo novamente. A ginga continua!

Tais e tantas experiências me permitiram uma constelação de sentidos que me fazem hoje pensar em inclusão, capoeira e educação de modos interseccionados. Assim como, demandam me aventurar.

Quando olho para a minha vida acadêmica, o conjunto de produções e fazeres que estão por vir, penso como é necessário arriscar outros dizeres e escritas que (re)vitalizem, em especial, o campo da educação, em suas esferas de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista uma formação mais justa e humana, reverberando, sobretudo, na formação de professores.

Em sintonia ou na gira desse movimento, desenvolvemos dois projetos de extensão universitária: Capoeeduca: interfaces entre educação e patrimônio cultural imaterial e o Capoeeduca Itinerante: interfaces entre educação e patrimônio cultural imaterial³.

³ Disponível em: <https://www.facebook.com/capoeeducaitinerante/>. Campinas, [S. d.]. Acesso em: 30 ago. 2024.

A capoeira em interface com a inclusão e a decolonialidade no campo educacional, e outros terreiros, suas gentes e epistemes constituem os estudos produzidos e disponibilizados no *blog* que produzimos “Educação em giras”⁴. Além da capoeira, o candomblé e outros acervos pensados em perspectivas inclusivas e descoloniais, de diferentes modos, discutem pertencimentos e (re)existências em territórios-terreiros formativos, em diferentes regiões e realidades educacionais no Brasil.

O sentimento de pertencimento e ancestralidade ampliam sobremaneira a responsabilidade para com o mundo, assim como confere legitimidade de estar no mundo, sobretudo aqueles e aquelas historicamente violentados em seus direitos constitucionais. Fazer parte do mundo é fundamental para a responsabilidade com ele, não como um dever, mas como um princípio ético-afetivo (Lima, 2021).

A capoeira me oportunizou, e segue oportunizando, uma percepção de mundo que amplia o que foi ensinado e enunciado por meio do pensamento moderno ocidental, eurocentrado e racista (Lima, 2016). E nesse sentido, as problematizações descoloniais colaboram para compreender a colonialidade no âmbito subjetivo, relacional, produtivo e em especial no campo dos saberes e dizeres implicados nas práticas pedagógicas, seja na docência, pesquisa e extensão. O desconhecimento favorece o preconceito, promovendo a discriminação, a subalternidade, o sexismo, o machismo e o racismo.

Memórias e o encontro com os territórios-terreiros

Na infância, eu contava as minhas histórias e as histórias que aconteciam ao meu redor desenhando. Eram meninas brincando, crianças na escola, casinhas, montanhas, carros, feiras, carnaval. Desenhava em qualquer pedaço de papel que encontrava pela frente: papel de pão, blocos de anotações e folhas soltas. Impressionante como sempre encontrei papéis e lápis com facilidade quando eu precisava. Arte da minha mãe. Sábia como só ela, muitos desses desenhos foram parar em três cadernos cuidadosamente encadernados profissionalmente com uma capa dura azul. Temos um desses cadernos até hoje, os outros foram dados como presentes para familiares. Atualmente, os lápis, canetas e folhas foram substituídos pelo teclado e tela de um *notebook*. Os desenhos coloridos dão lugar ao texto. A única situação que permanece a mesma é a contação de histórias. Momentos para rememorar e registrar a realidade vivida.

⁴ Disponível em <https://educacaoemgiras.online>. Acesso em: 19 ago. 2024.

Tive uma infância alegre com meus dois irmãos na mesma casa onde minha mãe ainda mora, em uma vila popular em Campinas (SP), cidade na qual nasci e cresci. Sou a filha do meio de um casal negro, formado por uma ex-trabalhadora doméstica e um motorista de uma empresa do setor de energia elétrica, falecido em 1990. Meus pais, conscientes e tendo conhecimento das experiências vividas pelo povo negro numa sociedade branca e, segundo Souza (1983, p. 17), “de classe e ideologia dominantes brancas. De estética e comportamento brancos. De exigências e expectativas brancas”, sempre demonstraram preocupação em transmitir para nós três, que os negros e negras são e foram sujeitos participativos de todo o processo de construção da cultura e sociedade brasileira.

Meus pais me contavam uma história bem diferente daquela contada na escola, que insiste em apresentar os africanos(as) escravizados(as) e seus descendentes que se espalharam pelo mundo como seres inferiores e primitivos que foram “dominados” pelos exploradores brancos e, conseqüentemente, pelo processo de escravização. Eles tinham consciência racial e tentavam ensinar a nos defender das experiências do racismo em situações do cotidiano como, por exemplo, na ocasião em que ouvíamos de outras crianças na escola xingamentos relacionados à cor da nossa pele ou quando éramos monitorados por seguranças ao entrarmos em um estabelecimento comercial.

Minha percepção sobre o racismo ficou mais apurada quando na juventude participei de organizações de lutas sociais negras da cidade. A participação e o convívio nesses coletivos foram experiências decisivas para que eu compreendesse melhor o mundo a partir da diáspora africana compulsória, contribuindo para que eu pensasse minha condição social como mulher negra e compreendesse que falar sobre racismo no Brasil é fazer um debate sobre a estrutura das relações sociais, constituídas desde o colonialismo. Também fui tomando ciência e reconhecendo os vínculos históricos, políticos e culturais da diáspora africana em nossas vidas, apesar de nem sempre sermos capazes de perceber essas marcas.

Com o tempo fui percebendo que minha participação no movimento social negro me instigava não apenas ao pertencimento do lugar da luta política contra o racismo, mas também pertencer a um território de preservação da memória coletiva negro-africana. Comecei então a participar das cerimônias públicas de candomblés e, anos mais tarde, fui confirmada *makota* em um terreiro de candomblé de linhagem banto⁵. *Makota* é o nome dado para um cargo feminino

⁵Nei Lopes (2021) define por banto um grande conjunto de povos agrupados por afinidades etnolinguísticas e culturais e que no Brasil foram chamados de angolas, congos, cabindas, benguelas, moçambiques entre outros estando relacionados a idiomas falados, hoje, na África Central, Centro-Occidental, Austral e parte da África Oriental.

de grande importância nos candomblés angola-congo. São mulheres que durante as cerimônias religiosas assumem a função de acompanhar, zelar e auxiliar aqueles e aquelas em seus transes.

Ser confirmada *makota*, assim como a iniciação nos terreiros, além de ser um momento de renascimento, também é fundamental, como sinaliza Sodré (2019), para assumir-se existencialmente dentro daquela comunidade, reconhecer a relação com outras pessoas e as divindades e aprender a se relacionar com elas. O negro, o branco, o velho, a criança, a mulher e o homem aprendem, ensinam, ouvem e falam sua própria linguagem, dialogam com o mundo, transformando-o e deixando-se transformar pelas trocas de experiências que são realizadas.

Para Sodré (2019), os terreiros são guardiões do axé, da força vital e, para se ter axé, é preciso que nosso coração esteja vazio de intenções individuais para fazer prevalecer a força de toda uma comunidade. Foi minha experiência nessa comunidade que me fez compreender os terreiros de candomblés como territórios de comunhão, conhecimento e saberes que valorizam o cotidiano, a oralidade e a tradição. Territórios formativos e socializadores que ocupam um papel importante na história nacional e que atravessam significativamente a constituição subjetiva de seus participantes.

Os candomblés são um patrimônio imaterial pois relacionam-se ao legado de uma memória coletiva, de algo culturalmente comum a um grupo e que tem seu lugar próprio nas comunidades litúrgicas de matriz africana (Sodré, 2019).

O patrimônio do negro brasileiro (a memória cultural da África) afirmou-se aqui como território político-mítico-religioso, para a sua transmissão e preservação. Perdida a antiga dimensão do poder guerreiro, ficou para os membros de uma civilização desprovida de território físico a possibilidade de se “reterritorializar” na diáspora através de um patrimônio simbólico consubstanciado no saber vinculado ao culto dos muitos deuses, à institucionalização das festas, das dramatizações dançadas e das formas musicais (Sodré, 2019, p. 52).

O autor acima citado chama nossa atenção sobre a manutenção do patrimônio cultural negro-africano no Brasil em um território simbólico: os terreiros. Independentemente de ser de Jurema, candomblés, Xangô, tambor de mina, umbanda, a comunidade litúrgica dos terreiros é a base físico-cultural da patrimonialização. A noção de patrimônio apresentada remete à coletividade e ao anti-individualismo.

O protagonismo desses territórios na preservação sobretudo da identidade negra é símbolo da resistência de práticas sociais constituídas por uma rede de significados e sensações que combina elementos de atividades diferenciadas, como as que recorrem ao passado e se relacionam diretamente com a dinamicidade do presente, perspectivando o futuro. Nesse sentido, a compreensão sobre o modo como os processos educacionais e formativos atravessam os

participantes dessas comunidades passa pela compreensão do significado de práticas, que são experiências humanas de sociabilidade, educação, trabalho, entretenimento e religiosidade (Lima, 2023).

Quando iniciei minha vida profissional como professora da educação básica, eu já havia trilhado um longo caminho, participando das organizações sociais de luta contra o racismo e também já era pertencente a uma comunidade de terreiro. Ao chegar no ambiente escolar, percebi que as crianças negras, desde muito cedo, são ainda tratadas de modo subalternizado, como no meu tempo de infância, afinal, os saberes e conhecimentos das escolas estão assentados no eurocentrismo que nada mais é do que uma perspectiva política de conhecimento instaurada na modernidade ocidental e que sustenta a ideia de universalismo em todas as esferas da vida (Dussel, 2005).

Nas minhas experiências como docente, pude ver que o pensamento hegemônico é priorizado e quase exclusivo dentro das escolas. Isso porque o pensamento educacional, como bem nos alertou Candau e Oliveira (2010), está preso à historiografia colonial e eurocêntrica dentro da qual crianças, jovens e adultos, ainda são tratados, dentro do padrão de saber, ser e poder da lógica colonial moderna que nega todo o legado de saber de populações e gentes historicamente produzidas como ausentes.

Em um de seus primeiros atos do seu primeiro mandato, em março de 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei no 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei no 9.394/1996) e, por meio dos artigos 26-A e 79-B, inseriu nos currículos das escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileiras (Brasil, 2003). No ano seguinte, a Lei no 10.639/2003 foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e instituiu as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Essas diretrizes embasam ações no campo da educação escolar e fundamentam-se em parecer do Conselho Pleno do CNE, aprovado por unanimidade em março de 2004 (Brasil, 2004).

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

A Lei 10.639/2003 atende a uma antiga reivindicação dos movimentos sociais negros, sendo considerada uma política de ação afirmativa de enfrentamento ao racismo. Sabemos,

todavia, que ainda enfrentamos uma realidade na qual práticas pedagógicas e processos educativos são marcados por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, discriminação e racismo contra a população negra e outros grupos subalternizados. Como observado por Arroyo (2018), planos pedagógicos, discursos, raciocínios, lógicas e materiais, o modo de tratar não só as crianças e os jovens, mas as pessoas negras adultas, privilegiam a brancura e dão destaque à cultura europeia, ignorando ou dando pouca importância a outras culturas como a negra, a indígena, a camponesa, das favelas, vilas e ruas.

Na minha atuação docente, busco valorizar a história e a cultura da população negra. A partir do meu pertencimento de mulher de terreiro, meu trabalho está assentado na concepção de que as práticas de matriz africana, acervo macumbístico afro-brasileiro, que atravessa um período histórico, problematizando o racismo desde o início de sua história, experienciam o mundo com um outro olhar, de uma outra maneira contraposta a geopolítica hegemônica neoliberal, monocultural e monorracial, contribuindo para modos de (re)criação da existência e (re)invenção da vida.

Considerações (quase) finais

Ainda que existam outros terreiros formativos relevantes, a escola é uma instituição de excelência para a formação humana, em nossa sociedade. Cabe ponderar o que se ensina e como se aprende. Quais narrativas e sentimentos são mobilizados necessariamente no processo de ensinar e aprender, dada a complexidade implicada, uma vez que não se trata, tão somente, de conteúdos, mas envolve referências de mundo em processos fluidos, sobre os quais não se tem pleno controle. O sentimento de pertencimento é legítimo. É um direito sentir-se integrante neste mundo de aventuras que é o ensinar e o aprender. Pertencimento pode ser pensado a partir das filiações. Mas, as filiações formais não dizem sobre o sentimento de pertencer.

Estabelecemos, a partir de nossa experiência, uma relação necessária entre sentimento de pertencimento e inclusão (Lima, 2021a; Lima; Lima, 2022; Lima; Lima, 2023). Sentir, dizer, problematizar o nosso lugar no mundo e conhecer outros mundos que coexistem, ainda que em posições desiguais de reconhecimento, legitimidade e condições de enunciação são preceitos educacionais inclusivos descoloniais. Nessa perspectiva, compreendemos que o ambiente escolar tem muito o que aprender com os bens culturais imateriais afro-brasileiros, suas epistemes e comunidades, tendo em vista potencializar a visibilidade de culturas, corpos e gentes que foram produzidos historicamente como ausentes pelo projeto colonial. As macumbas e suas giras em

terreiros por si só não podem mudar o mundo, mas podem colaborar com a formação de professores, tensionando fronteiras epistêmicas coloniais, patriarcais e racistas. Desse modo, podem ampliar chaves outras de compreensão e experiências de mundo, pluriversais, alinhadas aos princípios descoloniais inclusivos e antirracistas. Suas práticas, seus símbolos, seus rituais, seus integrantes e saberes mobilizam dimensões históricas, culturais, estéticas, afetivas, éticas e ancestrais que compõem a memória coletiva da sociedade brasileira (Lima, 2019; 2020; Lima, 2023).

A partir de nossas práticas, pertencimentos macumbísticos e posicionamento político e ancestral, por entre trânsitos e fluxos, em diferentes contextos na educação pública, consideramos relevante reconhecer e estabelecer uma interface entre o sentimento de pertencimento e a inclusão escolar, num recorte epistemológico. O contributo de bens culturais imateriais (afro)brasileiros, em especial, capoeiras e candomblés, potencializam outras narrativas, vozes, fazeres, saberes e processos formativos inclusivos e descoloniais, colaborando, sobremaneira, com o fortalecimento e a implementação da Lei 10.639/2003.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). A nova aventura (auto)biográfica [recurso eletrônico]: Tomo II. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2018.

ARROYO, Miguel G. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange E. et al. (Orgs.). Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal, 2018. p. 27-58.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer no 03, de 10 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

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

BRASIL. **Lei n o 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n o 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da

temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª.Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto *et al.* **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.

CAPOEDUCA ITINERANTE. Interfaces entre educação e patrimônio cultural imaterial. Disponível em: <https://www.facebook.com/capoeducaitinerante/>. Campinas, [S. d.]. Facebook: Acesso em: 30 ago. 2024.

CAPOEDUCA ITINERANTE. Interfaces entre educação e patrimônio cultural imaterial. Campinas, 2018. Documento audiovisual publicado no canal do youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-2sPs7Tbp5c>. Acesso em: 30 ago. 2024.

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

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: Lander, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

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

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, 2021, vol. 33, no. 59, May-August. DOI: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Abre-caminho: assentamentos de metodologia cruzada**. (Coleção X) Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2022.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Aprendiz de feitiçeiro. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 2, n. 4, p. 04 - 18, 14 dez. 2021

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Os fantasmas da colônia: Notas de desconstrução e filosofia popular brasileira**. Coleção X (Organização Rafael Haddock-Lobo). Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/71>. Acesso em: 30 ago. 2024.

JESUS, Regina de Fátima; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Escritos (auto)biográficos de estudantes do Curso de Pedagogia: potencialidades e reflexões. In COSTA, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco; PRADO, Guilherme Val Toledo. **Narrativas que nos transformam: o que contam os educandos?** São Carlos: Pedro&João Editores, 2017. p.125-151.

LIMA, Mariana Semião de. **Territórios de (re) existência e educação:** práticas afrodiaspóricas e processos de subjetivação. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP: 2023

LIMA, Mariana Semião de.; LIMA, Norma Silvia Trindade de. A menina de Oyá: contribuições decoloniais e inclusivas ao ambiente escolar. **Poiésis**, v. 16, n. 29, p. 183-201, 2022 **DOI:** <https://doi.org/10.59306/poiesis.v16e292022183-201>

LIMA, Norma Silvia Trindade de.; LIMA, Mariana Semião de. Rasuras e perspectivas macumbísticas para uma educação infantil inclusiva e antirracista. **Zero a Seis**, Florianópolis. Dossiê infâncias, racismos e educação infantil. v. 25 n. 47. jan./jun, 2023. p.409-428. **DOI:** <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e90781>

LIMA, Norma Silvia Trindade de. Inclusão escolar e pertencimento, cruzos a partir da experiência: capoeira e decolonialidade. In MANTOAN, Maria Teresa Égler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (orgs.). **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021a. p. 121-129.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. Capoeira em diáspora: capturas, insurgências e (re)existências por uma educação decolonial e inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n 4 p. 01-17, out./dez. 2021b **DOI:** <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e67913>

LIMA, Norma Silvia Trindade de.; MENDES, Jackeline Rodrigues; FERNANDES, Renata Sieiro. Capoeira e Educação: pelo movimento, pelas narrativas e pela experiência. **IN: Educação, Ciência e Cultura**. v. 25, n. 2, 2020. p. 319-334. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5499>. Acesso em: 21 set 2020. **DOI:** <https://doi.org/10.18316/recc.v25i2.5499>

LIMA, Norma Silvia Trindade de. Capoeira: interfaces na educação e cultura. In SPIGOLON, Nima I.; NETO, Nicola José Frattari; ATAIDE, Patrícia Costa; CASTRO, Rosa Betânia Rodrigues de. (orgs.). **Tambores, Urucuns e Enxadas:** práticas e saberes contribuindo para a formação humana. Ituiutaba: Barlavento, 2019. p. 248-261

LIMA, Norma Silvia Trindade de.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **ETD - Educação Temática Digital Campinas**, SP v.19 n.4 p. 824-832 out./dez.2017 **DOI:** <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8646274>

LIMA, Norma Silvia Trindade de. ODE À CAPOEIRA: “além” mar, entre mundos e tambores. In MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Miscelâneas**. Campinas: SP. UNICAMP/BCCL, 2016. p.167-18. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=74104&opt=1>. Acesso em: 30 ago. 2024.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. **Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. 4a. ed. rev. e atual. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 935–952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 30 ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**. n.34, p.287-324, 2008. Disponível em www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf . Acesso em: 30 ago. 2024.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. [on line] vol. 32. n.94. jun/2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 ago. 2024.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018

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

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