



TRAJETÓRIA INSUBMISSA, MEMÓRIA INSURGENTE:
Guiança de uma mestra das culturas populares afro-
brasileiras nos caminhos da educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANESSA SOARES DOS SANTOS

**TRAJETÓRIA INSUBMISSA, MEMÓRIA INSURGENTE:
Guiança de uma mestra das culturas populares nos caminhos
da educação**

SOROCABA-SP
Julho 2025

VANESSA SOARES DOS SANTOS

TRAJETÓRIA INSUBMISSA, MEMÓRIA INSURGENTE:
Guiança de uma mestra das culturas populares nos caminhos da educação

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de
São Carlos *campus* Sorocaba para
obtenção do título de Doutora.

Orientação: Profa. Dra. Viviane de Melo
Mendonça
Financiamento: Capes

SOROCABA-SP
2025

Santos, Vanessa Soares dos

Trajetória insubmissa, memória insurgente: : guiança de uma mestra das culturas populares nos caminhos da educação / Vanessa Soares dos Santos -- 2025. 225f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Viviane Melo de Mendonça

Banca Examinadora: Viviane Melo de Mendonça, Norma Silvia Trindade de Lima, Tamiris Cristina Gomes

Mazetto, Vanda Aparecida da Silva, Rosana Batista

Monteiro

Bibliografia

1. Educação. 2. Cultura popular afro-brasileira. 3. Mestra tradicional. I. Santos, Vanessa Soares dos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Vanessa Soares dos Santos, realizada em 20/08/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça (UFSCar)

Profa. Dra. Norma Silvia Trindade de Lima (UNICAMP)

Profa. Dra. Tamiris Cristina Gomes Mazetto (UNISO)

Profa. Dra. Vanda Aparecida da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Uma vez no sítio de um amigo, eu me sentei, assim, ao pé de uma jaboticabeira e comi um montão de jaboticabas. Eu estava desfrutando de um enorme prazer, daqueles que a gente pensa assim: eu não queria estar em nenhum lugar a não ser aqui. Se eu morresse agora, eu morreria feliz.

Por causa desse pensamento, eu percebo que tinha me apaixonado por jaboticabas. De repente, chegou o Seu Manoel, que era o caseiro do sítio. Depois de comer algumas jaboticabas comigo, ele me contou que, há 23 anos, havia plantado aquela árvore. Ele me contou de todo empenho: as regas, as podas, tudo o que ele usava para evitar os bichos; para que aquela árvore vingasse. E ele me contou tudo isso com os olhos cheios d'água.

Naquele momento eu percebi que estava apaixonado por jaboticabas, mas o Seu Manoel amava aquela jaboticabeira.

Aí eu notei a diferença entre paixão e amor. Paixão é deleite, é desfrute, é urgência. Amor é dedicação, é cuidado, é atenção. Paixão é fruta, amor é semente. A paixão é rápida, como é rápido chupar uma jaboticaba. O amor é mais lento, como é lenta a espera entre plantar uma árvore e colher o seu fruto. A paixão alimenta uma tarde. O amor produz alimento para uma vida inteira.

Lucas Lujan

Dedico este trabalho ao senhor, papai (*in memoriam*).

Por plantar jaboticabeiras e nos ensinar sobre amor.

Dedico também, este trabalho à D. Florzinha (*in memoriam*),
que na alegria, viveu um século de vida, brincando.

Agradecimentos

Num período tão desafiador, quanto à travessia desta tese, eu tenho agradecimentos essenciais, por eu ter chegado até aqui.

Meus pais, estarão sempre no pilar da minha gratidão. É muita generosidade dedicada a vida de alguém, por tudo o que fizeram e ainda fazem por mim e por isso, eu devo obrigação a vocês para sempre.

Obrigada minha mãe, Ivanete, pela força e positividade que a senhora é nesta vida. Por me amparar todos os dias, em palavras, gestos e orações. Obrigada por me deixar ir para o mundão, sem me deixar esquecer que tenho casa, sempre que precisar.

Ao meu irmão, José Carlos, por ser ação resolutiva na minha vida, em carinho e cuidado de irmão mais velho, mesmo quando nós dois já somos mais velhos.

No início deste processo, meu pai ainda estava vivo e, chego ao fim desta pesquisa sem a presença física dele. Ao me ver tanto tempo estudando, sorrio quando me lembro dele perguntar, “filha, você nunca vai se formar, não?”. É papai, estou quase me formando, finalmente! Não estaria aqui, se não fosse o tanto que o senhor e mamãe labutaram para que eu pudesse ter o privilégio de escolher o que eu quisesse ser na vida. Obrigada por esse presente! Eu já sabia, mas essa pesquisa me afirma que "o mundo é mágico: as pessoas não morrem, ficam encantadas... a gente morre é para provar que viveu" (Guimarães Rosa).

À minha família Soares e Santos, por me sustentarem em amor e comunidade.

À minha orientadora, Profa. Dra. Viviane de Melo Mendonça. Aqui, neste momento, Vivi. Por segurar minha mão, me cuidar e acreditar em mim muito mais do que eu mesma. Por me amparar e me conduzir nessa travessia, me inspirando com o seu canto de sereia, que me ensina e me embala sobre lutas, resistência e poesias. Você é meu ser encantado na academia e na vida e me sinto sortuda, por compartilharmos do viver e da pesquisa, em desejos de utopias.

À Ana Maria Carvalho, minha mestra do coração. Por me abrir as portas da sua casa, da sua vida e do seu bem querer. Que possamos, por muito tempo, dançar às voltas do seu cipó, guarnece boiadas, girar cirandas e encantar esse mundo com a beleza que é você e o seu fazer.

Ao Sesc SP na unidade de Franca/SP, nas pessoas do Gabriel Alarcon, Simone Aranha, Marcus Bellizzi, Maria Denise e Camila Machado, por me apoiarem na reta final deste processo, de modo fundamental, me acolhendo com muita humanidade e respeito.

Ao meu amigo José Redini, que Deus sabe, o que seria de mim sem ele. Obrigada, amigo! Por não me abandonar um dia sequer. Por confiar, me incentivar, me apoiar em lágrimas e risos. Obrigada por me dar importância na sua vida. Você me salva todos os dias. E “Deus abençoe essa tese e bora pra cima!”.

À Alessandra Souza, que é luz nos meus dias. Diante do medo de uma nova vida, veio você. O abraço quentinho, o cuidado primoroso, sorriso mais largo, e as risadas mais saborosas de se ter ao lado. Você, sem dúvida, é um presente do divino, minha amiga! Obrigada por insistir, não desistir e seguir, junto comigo!

À Thais Lopes, por ser parada no meu caminhar desenfreado. Por me ensinar tanto com a sua inteligência, sensibilidade, sagacidade na luta e na alegria.

À Camila Rocha, minha pareia nessa vida. Obrigada, por não me deixar e por ter me dado uma sobrinha neste tempo. E eu pude sentir através da lara, um pequenino descanso da ausência, e a beleza que é ordinário da vida, a vida.

Aos meus amigos da vida - e de uma vida todinha, eu sou muito agradecida por me serem casa e família, principalmente quando a fé na vida falha e parece que eu não tenho nada: Flávio Queiróz, Lucas Cardia, João Mendes, Jéssica Pereira, Thiago Bueno, Larissa Alves, Jônatas Rosa e Fernanda Brito.

Às minhas amadas, a quem devo tanto no viver. Betabara, Júlia, Mariana e Stella. Graças a vocês eu cheguei no tema desta tese. Vocês me ensinaram como querer ser uma boa educadora, uma boa pesquisadora, em viver processos com amor em estado de encantamento. Para além do trabalho, que sorte a gente firmar na vida! Vocês são chão de terra na minha morada sagrada com varanda para ver o sol se pôr.

Aos colegas, a qual ingressamos juntos, na antiga Linha 2 do PPGED, onde na Pandemia do COVID-19 iniciamos essa travessia, e por telas, na euforia e na angústia, estivemos juntos, Marri, Isabela, Jeferson, Rômulo, Rafa e Michel. Desejo que estejam todos bem, depois destes quatro anos.

Ao Michel Yakini-Iman, por me inspirar e me despertar poesia, teoria e amor.

À Gabi e Maria Angélica por me acolherem em momento tão vulnerável numa vida nova.

À Danusa Jeremin, pelo apoio e por compartilhar das mesmas dores, angústias e prazer em viver o processo da pesquisa acadêmica. Vamos conseguir, amiga!

À Josiana Patrícia, por me lembrar que mulheres como nós, não podemos

desistir. Seguir é a única opção, do jeito que for possível, com os recursos que tem, pois, a missão é construir. Grata pela bronca e amparo de irmã mais velha.

À Flávia Alves, por ser parceira no choro e no riso. Por confiar em mim, me ofertar abrigo e me proporcionar viver em família. Ao Dudu, por ser carinho puro!

Ao Guilherme Gonçalves, por ser parceiro em todo e qualquer caos. Eu aprendo muito com você em todo dia de lida, em riso, choro e criação! Agradeço à sua mamãe Iemanjá, por ter lhe trazido para ser meu companheiro de trabalho e vida.

Ao Yago e ao Marco, pela amizade ofertada em carinho, risadas e muito bem querer.

Ao Seu Manoel, colega de trabalho que em conexão da espiritualidade se tornou amigo e hoje é meu dindo. Obrigada, Seu Manuzim, por me cuidar, me amparar, me ser guia, amparo, em colo com lágrimas, riso e muito aprendizado. O senhor alegria, colore e conforta a minha vida, obrigada por me escolher!

À minha supervisora, Simone Aranha, por tanta troca em carinho e compreensão, pelo tanto que me ensina sobre a lida do trabalho, mas, principalmente daquilo que temos em comum, amor e saudade pelo brincar em poesia nessa vida.

Aos colegas e amigos do Sesc Franca, que melhoram meu dia pelos corredores da unidade. Que me fazem acreditar em recomeços, e me soltam risos de esperança e amizade, Larissa, Matheus, Guilherme, Marina, Amanda, Marianne, Bruna, Flávia Fina, Cassio, Cris, Nicole, Auri, Paulo, Vicente, Vanda, Mara, Luciana, Felipe, Ana Lúcia, Ana Bridi e Fernanda.

Às minhas alunas e alunos, mais próximas, que todos os dias me conectam com o mais ordinário de querer ser uma boa educadora: viver processos com beleza, humanidade e leveza. Obrigada por me acolherem nesta cidade, e me fazerem ser grata pela profissão que tenho: Cris, Maíssa, Marília, Flavinha, Silvana, Sandra, Milena, Rosi, Val, Tania, Denise, Julia, Tamiris, Angela, Maria Rita, Gabriel, Carol, Vanessa, Leonardo, Rafaela e Nataly.

A vocês, família Zalla Pfaifer, Tati, Lê, Alice e Estela. Agradeço pela encantoria do encontro no guarnece da vida que me proporcionou esse enlaçar bonito com minha mestra Ana Maria.

Às professoras Rosana, Vanda, Norma e Tamiris por aceitarem, muito gentilmente, a compor a banca para esta defesa.

A Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que me possibilitou essa experiência, financiando essa pesquisa durante metade do seu tempo de desenvolvimento.

*Senhor São João
Venha receber
Essa coisa linda
Que fizemos pra você
Com a santa luz divina
Ilumina o meu batalhão
É humilde esta oferenda
Mas é de bom coração.
(Mestre Humberto de Maracanã)*

"[...] por todas as vezes em que recomeçamos de novo -
do zero - renovamos nossa alegria de aprender."

(bell hooks)

RESUMO

Esta tese se dedica a compreender como as experiências, práticas e saberes da mestra Ana Maria Carvalho, mulher negra e guardiã da cultura popular afro-brasileira, anunciam concepções de educação que transbordam os limites da escola e se afirmam como práticas formativas enraizadas no corpo, no território, na espiritualidade, no afeto e na coletividade. A pesquisa nasce da escuta e da convivência com a mestra e adota a história oral como metodologia central, entrelaçando-a a referenciais afrodiaspóricos, feministas negras e contracoloniais, para refletir sobre processos educativos que dialogam com as culturas tradicionais afro-brasileiras. Ancorada na pedagogia do encantamento e guiada pelos princípios da pedagogia crítica e libertadora (bell hooks, Paulo Freire), bem como pelas epistemologias do sensível e das encruzilhadas (Luiz Rufino, Luiz Antônio Simas, Leda Maria Martins), esta pesquisa propõe uma compreensão ampliada da educação. Compreendê-la como andança, como viandança, como travessia entre saberes, corpos, tempos e territórios, é também reconhecê-la como prática de resistência, de reinvenção e de pertencimento. A oralidade, a memória, o corpo, o rito e o canto emergem aqui como fundamentos epistemológicos que desafiam a lógica colonial e afirmam modos outros de produzir e compartilhar conhecimentos — modos que persistem na história das mulheres negras e nas culturas populares, guardiãs da vida e dos saberes.

A trajetória da mestra Ana Maria não é entendida como experiência isolada, mas como parte de uma rede comunitária e ancestral que produz saberes por meio da oralitura, da performance e das vivências cotidianas. O trabalho reconhece o valor pedagógico das práticas culturais — bordado, canto, tambor, dança — enquanto pedagogias vivas, que resistem ao epistemicídio e mobilizam cosmopercepções afro-diaspóricas fundadas no pertencimento, no afeto, no encantamento e na luta por justiça social. Entrelaçando memória, corpo, espiritualidade e política, esta tese afirma a urgência de reposicionar a educação enquanto prática amorosa, coletiva e insurgente, inspirada pelas epistemologias feministas negras, pelas pedagogias contracoloniais e pelas sabedorias ancestrais afro-brasileiras. Nesse percurso, propõe-se a ideia de uma educação como viandança: uma travessia que se faz em roda, na gira, na escuta, no canto e na reinvenção dos sentidos de mundo, numa constante reafirmação da vida.

Ao destacar as práticas educativas comunitárias e tradicionais das mulheres negras, especialmente das mestras da cultura popular, esta pesquisa amplia as reflexões sobre epistemologias contra-hegemônicas e contracoloniais, reafirmando a centralidade dos saberes historicamente silenciados na construção de futuros mais justos, sensíveis e plurais. Trata-se, portanto, de um trabalho que defende a educação como território de encantamento, de luta e de amor — como espaço onde seja possível tecer com dignidade e beleza as existências que, há tanto tempo, seguem inventando novas formas de afirmar a vida.

Palavras-chave: Mulheres; Cultura Popular; Educação; Memória Coletiva; História Oral.

ABSTRACT

This thesis is dedicated to understanding how the experiences, practices, and knowledge of Ana Maria Carvalho — a Black woman and guardian of Afro-Brazilian popular culture — announce conceptions of education that transcend the limits of formal schooling and affirm themselves as formative practices rooted in the body, the territory, spirituality, affection, and collectivity. The research emerges from attentive listening and living alongside the *mestra*, adopting oral history as its central methodology and weaving it together with Afro-diasporic, Black feminist, and decolonial theoretical frameworks to reflect on educational processes in dialogue with traditional Afro-Brazilian cultures. Anchored in the pedagogy of enchantment and guided by the principles of critical and liberating pedagogy (bell hooks, Paulo Freire), as well as by the epistemologies of the sensorial and the crossroads (Luiz Rufino, Luiz Antônio Simas, Leda Maria Martins), this research proposes an expanded understanding of education. To conceive it as wandering, as a *viandança*, as a crossing between knowledges, bodies, times, and territories, is also to recognize it as a practice of resistance, reinvention, and belonging. Oral tradition, memory, the body, ritual, and song emerge here as epistemological foundations that challenge colonial logics and affirm alternative ways of producing and sharing knowledge — ways that persist in the histories of Black women and popular cultures, as guardians of life and wisdom. The trajectory of *Mestra Ana Maria* is not understood as an isolated experience but as part of a communal and ancestral network that produces knowledge through oraliture, performance, and everyday living. This work recognizes the pedagogical value of cultural practices — embroidery, singing, drumming, dancing — as living pedagogies that resist epistemicide and mobilize Afro-diasporic cosmoperceptions rooted in belonging, affection, enchantment, and the struggle for social justice. Interweaving memory, body, spirituality, and politics, this thesis affirms the urgency of repositioning education as a loving, collective, and insurgent practice, inspired by Black feminist epistemologies, decolonial pedagogies, and ancestral Afro-Brazilian wisdoms. Along this path, it proposes the idea of education as *viandança*: a journey made in circles, in movement, in listening, in song, and in the constant reinvention of the meanings of world and community, as a continuous reaffirmation of life. By highlighting the community-based and traditional educational practices of Black women, especially of the *mestras* of popular culture, this research expands the reflections on counter-hegemonic and decolonial epistemologies, reaffirming the centrality of historically silenced knowledge in building futures that are more just, sensitive, and plural. This is, therefore, a work that defends education as a territory of enchantment, of struggle, and of love — as a space where it is possible to weave, with dignity and beauty, the existences that, for so long, have continued inventing new ways of affirming life.

Keywords: Women; Popular Culture; Education; Collective Memory; Oral History.

Figura 1 – Capa: Fotografia Ana Maria dançando. Fonte: Lela Beltrão, 2023.
Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C0sl-UvOXt/>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia Ana Maria Carvalho.....	Capa
Figura 2 – Fotografia Ana Maria com Maracá	14
Figura 3 – Fotografia Ana Maria com a pomba do Divino	18
Figura 4 – Fotografia Ana Maria com São Benedito	30
Figura 5 – Fotografia Ana Maria dançando	49
Figura 6 – Fluxograma 1: Esquemática do PRISMA Flow Diagram	52
Figura 7 – Fluxograma 2: Esquemática do PRISMA Flow Diagram	53
Figura 8 – Tabela 1 de trabalhos incluídos neste estudo.....	55
Figura 9 – Tabela 2 de trabalhos incluídos neste estudo.....	55
Figura 10 – Mapa do Brasil: com a localidade em que as pesquisas foram realizadas nos trabalhos incluídos neste estudo	59
Figura 11 – Fotografia mãos de Ana Maria bordando	62
Figura 12 – Fotografia Ana Maria bordando	78
Figura 13 – Foto “Festejo Junino” do Grupo Saramuná.....	81
Figura 14 – Fotografia da Janela do quarto da Ana Maria	83
Figura 15 – Fotografia Estandarte Mestre Lumumba	84
Figura 16 – Fotografia de Roda de Capoeira.....	85
Figura 17 – Fotografia da Roda de Ciranda.....	86
Figura 18 – Fotografia de Ana e músicos em apresentação	86
Figura 19 – Fotografia de Grande Roda de Ciranda.....	87
Figura 20 – Fotografia de Grande Roda de Ciranda.....	87
Figura 21 – Fotografia da Ana Maria em casa	88
Figura 22 – Fotografia do presente que fiz para Ana Maria	90
Figura 23 – Fotografia selfie com a Ana Maria Carvalho.....	91
Figura 24 – Fotografia do altar na casa da Ana Maria.....	91
Figura 25 – Arte do álbum da Ana Maria	95
Figura 26 – Mapa do Brasil dos lugares em que Ana esteve.....	97
Figura 27 – Ilustração da Ana Maria criança.....	98
Figura 28 – Fotografia Ana Maria e a pomba do Divino Espírito Santo	99
Figura 29 – Fotografia Ana Maria dançando com o Cupuaçu em 1984	103
Figura 30 – Fotografia Ana Maria cantando na Festa do Bumba-meu-boi .	104
Figura 31 – Fotografia Tião Carvalho dançando com o Boi na Festa.....	105
Figura 32 – Fotografia de apresentação Ana Maria no Sesc SP.....	106
Figura 33 – Show Ana Maria Carvalho – Interação com o público.....	107
Figura 34 – Imagem capa do CD “Por mim e pelo meu povo de Ana Maria Carvalho.....	108
Figura 35 – Coco de Roda de João Pessoa em 1938	110
Figura 36 – Arte da capa “Memórias de Carvalho” de Ana Maria e Bel Carvalho.....	121

Figura 37 – Fotografia do show do álbum Memórias de Carvalho	122
Figura 38 – Arte da sala na casa da Ana Maria	126
Figura 39 – Fotografia 1 Casa Ana Maria	128
Figura 40 – Fotografia 2 Casa Ana Maria	129
Figura 41 – Fotografia 3 Casa Ana Maria	130
Figura 42 – Fotografia 4 Casa Ana Maria	131
Figura 43 – Fotografia 5 Casa Ana Maria	132
Figura 44 – Fotografia 6 Casa Ana Maria	133
Figura 45 – Fotografia 7 Casa Ana Maria	134
Figura 46 – Fotografia 8 Casa Ana Maria	134
Figura 47 – Fotografia 9 Casa Ana Maria.....	135
Figura 48 – Fotografia 10 Casa Ana Maria.....	135
Figura 49 – Fotografia 11 Casa Ana Maria	135
Figura 50 – Fotografia 12 Casa Ana Maria	136
Figura 51 – Fotografia 13 Casa Ana Maria	137
Figura 52 – Fotografia 14 Casa Ana Maria	138
Figura 53 – Fotografia 15 Casa Ana Maria	139
Figura 54 – Fotografia 16 Casa Ana Maria	140
Figura 55 – Fotografia 17 Casa Ana Maria	141
Figura 56 – Fotografia 18 Casa Ana Maria	142
Figura 57 – Fotografia 19 Casa Ana Maria	142
Figura 58 – Fotografia 20 Casa Ana Maria	143
Figura 59 – Fotografia 21 Casa Ana Maria	144
Figura 60 – Fotografia 22 Casa Ana Maria	145
Figura 61 – Fotografia 23 Casa Ana Maria	145
Figura 62 – Fotografia 24 Casa Ana Maria	145
Figura 63 – Fotografia 25 Casa Ana Maria	145
Figura 64 – Fotografia 26 Casa Ana Maria	146
Figura 65 – Fotografia 27 Casa Ana Maria	147
Figura 66 – Fotografia 28 Casa Ana Maria	147
Figura 67 – Fotografia brincadeira Cipó de Miroró	148
Figura 68 – Fotografia Ana Maria no Cupuaçu	170
Figura 69 – Fotografia Ana Maria brincando em show	185
Fotografia 70 – Ana e sua mãe, D. Florzinha no Maranhão em Cururupu	200
Figura 71 – Fotografia Ana Maria no Bumba-meu-boi	209
Figura 69 – Fotografia de Ana dando adeus	215

SUMÁRIO

COMEÇO.

1. CHEGANÇA	15
2. DÁ LICENÇA: MEMORIAL	19
3. SANTOS DO MORRO: PERSPECTIVA EPISTÊMICA	31
3.1 MEMÓRIA E TRAJETÓRIAS INSUBMISSAS: DESAFIANDO O PROJETO MODERNO-COLONIAL	40
4. MULHERES NA CULTURA POPULAR PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	50
5. VIANDANÇA: O MÉTODO	63

MEIO.

6. VILA PIRAJUSSARA: ENCONTROS DE VIANDANÇA E ENTREVISTA COM ANA MARIA CARVALHO.....	79
6.1 TRANSCRIAR UMA ENTREVISTA	93
7. POR MIM E PELO MEU POVO: TRAJETÓRIA DE ANA MARIA CARVALHO	96
8. MUSEU DO IMAGINÁRIO: CANTIGAS DO TEMPO	127
9. CIPÓ DE MIRORÓ – ANA MARIA E A EDUCAÇÃO	149

COMEÇO.

10. BOI CHEGOU: EDUCAÇÃO COMO VIANDANÇA	171
1. Educação como Oralitura: corpo, voz e presença	172
2. Educação como convite e reconhecimento do outro	173
4. Educação como roda e comunidade	174
4. Educação como modo de vida brincante	176
5. Educação como espiritualidade e ética do cuidado	177
6. Educação como resistência cultural	178
7. Educação como obrigação, presença e renovação	180
8. Educação como memória viva e continuidade	181
11. EDUCAÇÃO COMO VIANDANÇA: amor, encantamento e comunidade com prática de liberdade	186
ATÉ PARA O ANO: Começo. Meio. Começo.	210
REFERÊNCIAS	216
ANEXO	222

Comerço



Figura 2 – Fotografia Ana Maria com maracá. Fonte: Lela Beltrão, 2023.
Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C0sl-UvOXt/>.

1. CHEGANÇA

*Cheguei
Com meu batalhão de ouro
Vim trazer
Prazer de São João
Eu ainda estou firme
Meu povo
Faz tremer o chão
Com pandeiro e matraca
Maraca de prata na mão*

(Maracá de Prata - Humberto de Maracanã)¹

Esta tese parte de uma pergunta que nasce da escuta, da convivência e do corpo em movimento: como a experiência, a arte e a prática de uma mestra da cultura popular, narradas pela história oral, podem contribuir para pensar a educação como andança - uma educação que se constrói no trânsito entre saberes, territórios, religiões, comunidades, corpo, espiritualidade e política - e quais diálogos possíveis ela estabelece com as práticas educativas? A proposta não é apenas compreender a trajetória da mestra Ana Maria Carvalho, mas escutar o que seus passos, cantos e memórias têm a nos ensinar sobre processos formativos que extrapolam os limites da escola e que, ainda assim, profundamente educativos.

Pretendo fazer o exercício a pesquisa em educação e cultura popular tradicional brasileira de matriz africana pela perspectiva da poesia, da beleza e dos afetos. Trago como âncora teórica e metodológica um conjunto de referências afrodiáspóricas, acadêmicas, literárias, culturais, artísticas, políticas e espirituais, articuladas a partir da trajetória de vida da Mestra Ana Maria Carvalho. Ao contar sua história, reconhecendo-a como mestra nos fazeres culturais e religiosos de matriz africana em solo brasileiro, afirmo também uma visão de mundo que me atravessa como pesquisadora, educadora e mulher negra. É a partir desse lugar que desejo pensar modos de vida e vislumbrar práticas educativas capazes de transformar a realidade em direção a uma sociedade mais justa, plural e equânime.

¹ Maracá de Prata, toada de Bumba-meu-boi, de Mestre Humberto de Maracanã:
https://www.youtube.com/watch?v=aqzrV6fTFUc&list=RDaqzrV6fTFUc&start_radio=1

Minha cosmovisão² de mundo - a forma como enxergo, sinto e me relaciono com o mundo - está expressa no modo como construo esta pesquisa. Registrar a história de Ana Maria é também um ato político, um enfrentamento ao sistema de dominação que historicamente silenciou vozes como a dela. Mas é também uma oportunidade de aprender com seus saberes e práticas, e de, talvez, descobrir caminhos para uma educação que acolha, escute e honre a vida em sua diversidade.

O objetivo da pesquisa é compreender, por meio da história oral, como a trajetória de vida, arte e prática de uma mestra da cultura popular expressa concepções de educação, e como esses saberes podem contribuir para pensar novos diálogos entre cultura popular, educação formal e práticas educativas comunitárias. Trata-se de investigar o valor formativo de saberes ancestrais, muitas vezes transmitidos oralmente, corporificados na arte e inscritos na experiência de mulheres negras em seus territórios.

A pesquisa se orienta por três objetivos específicos:

(a) realizar entrevistas de história oral com uma mestra da cultura popular, documentando e dando visibilidade a sua trajetória, práticas artísticas e concepções educativas; mapear, nos relatos da mestra, os eixos de saberes ligados à espiritualidade, corpo, território, família, comunidade, tradição, religião, política e cultura popular;

(b) analisar como suas práticas artísticas se constituem também como práticas educativas; e

(c) contribuir para ampliar a compreensão da educação para além do espaço escolar, valorizando saberes historicamente invisibilizados.

Espera-se que esta tese contribua, em primeiro lugar, para o reconhecimento das mestras da cultura popular como intelectuais e educadoras, destacando que seus saberes - muitas vezes incorporados em práticas artísticas, espirituais e comunitárias - possuem profundo valor pedagógico e cultural. Ao dar visibilidade a essas trajetórias e vozes, a pesquisa afirma a legitimidade desses sujeitos como produtores de conhecimento, rompendo com visões que os relegam ao campo do folclórico ou do exótico.

² Inspirado no pensamento de Renato Nogueira (2019).

Além disso, a tese busca tensionar o que se entende por educação escolar, propondo que ela não se limite às práticas escolares formais, mas inclua saberes e experiências que emergem do corpo, da espiritualidade, do território, da coletividade e da cultura popular. Trata-se de reconhecer que há outras formas de aprender e ensinar - formas que nascem da vida, da festa, do cuidado, do canto, da escuta e do pertencimento.

Outro resultado esperado é a produção de memória cultural sobre práticas populares e saberes tradicionais, construindo registros que preservem e valorizem a história oral, as narrativas e as práticas das mestras da cultura popular. Essa memória, ao mesmo tempo que fortalece identidades comunitárias, constitui uma fonte rica para educadores, pesquisadores e agentes culturais que desejem dialogar com essas tradições e integrá-las às suas práticas.

Por fim, a pesquisa pretende oferecer sugestões para práticas pedagógicas que articulem cultura popular e educação, indicando caminhos possíveis para que escolas e demais instituições educativas reconheçam e integrem os saberes populares em seus currículos e metodologias. Assim, esta tese não se limita a interpretar ou compreender: ela deseja também inspirar ações concretas, promover reconhecimento, afetar práticas, mover estruturas. Porque educar é andar. É corpo, território, tradição, memória e política em movimento. A mestra é aquela que dança saberes, ensina sem sala de aula e faz da rua, do terreiro ou do palco a sua escola. Este trabalho é, antes de tudo, uma tentativa de seguir seus passos, com respeito, escuta e desejo profundo de aprender enquanto se caminha.



Figura 3 – Fotografia Ana Maria com a pomba do Divino. Fonte: Lela Beltrão, 2023.
Disponível em: <https://www.instagram.com/lela.beltrao/>

2. DÁ LICENÇA: MEMORIAL

*Oh, dá licença minha gente,
dá licença, pra nessa casa eu entrar.
Eu só entro, se a dona da casa mandar.³*

(Dá licença - Ana Maria Carvalho)

Minha trajetória até este doutoramento foi construída por múltiplos atravessamentos históricos, sociais e subjetivos. Os caminhos que me trouxeram até aqui foram muitos. Aos trinta e cinco anos, reconheço que diversos fios de vida foram entrelaçados para que esta experiência de formação se tornasse possível. Sou filha de migrantes do norte de Minas Gerais, que se lançaram na busca - ao mesmo tempo sonho e necessidade - por uma vida melhor. Meu pai, operário metalúrgico, identificou ainda jovem que a terra de sua cidade natal, Jequitaiá, já não lhe oferecia as condições mínimas para sustento e futuro. Foi nesse contexto que se iniciou a história da minha infância em solo paulistano, onde nasci e vivi até os dez anos de idade. Essa mudança marcou profundamente minha formação, tanto pelas rupturas afetivas e geográficas que implicou quanto pelas novas possibilidades de inserção educacional e cultural.

Em 1999, mudamo-nos para Sorocaba, em função de uma nova oportunidade de trabalho. Essa mudança alterou profundamente os rumos da nossa trajetória familiar. Por vezes me pergunto como teria sido minha vida, a de meu irmão e a de meus pais, se tivéssemos permanecido na periferia da zona sul de São Paulo. São reflexões que reforçam a consciência sobre os deslocamentos e as escolhas que marcam o percurso das famílias trabalhadoras e seus impactos nas trajetórias individuais.

A mudança para Sorocaba representou um marco importante na minha trajetória formativa. Embora tenha estudado em escola pública, tive acesso a uma instituição bem avaliada no sistema educacional da cidade, o que contribuiu significativamente para minha formação. Participei de forma intensa e contínua de oficinas culturais ao longo do final da infância e por toda a adolescência. Essa vivência foi decisiva para a construção do meu percurso até aqui, influenciando

³ Dá licença, música de Ana Maria Carvalho: <https://www.youtube.com/watch?v=xIPVIA1bkB8>

diretamente minha formação como artista e educadora. Aos dez ou onze anos, iniciei uma oficina de teatro na escola com o objetivo de me distrair e fazer novos amigos. A partir dessa experiência, abriu-se um novo universo de possibilidades, especialmente significativo diante das transformações vividas naquele momento. Essas vivências desempenharam um papel fundamental na consolidação da minha identidade como artista e educadora, e foram determinantes para que hoje eu esteja aqui, elaborando este texto e refletindo sobre meu percurso.

Ser uma criança na periferia é, sob muitos aspectos, uma experiência rica. O convívio cotidiano com colegas da escola, vizinhos da frente, dos lados, das ruas de cima e de baixo, e até mesmo com outras famílias que compartilhavam o mesmo quintal - muitas vezes, com três ou mais núcleos familiares - favorecia a construção de vínculos comunitários fortes. O brincar era coletivo e constante. Havia espaço para os jogos de rua, como pique-esconde e pega-bandeira, que se somavam aos brinquedos recebidos em datas comemorativas, como Dia das Crianças e Natal, ofertados pela empresa onde meu pai trabalhava. Tive acesso a bonecas, brinquedos de casinha, patins, bicicleta, jogos de tabuleiro. No entanto, era a rua que mais me encantava.

Minha infância foi marcada por liberdade e laços afetivos, sobretudo nos momentos de brincadeira. Ao final de cada dia, voltava para casa com o corpo sujo e os cabelos despenteados - sinal claro de que havia vivido intensamente. Curiosamente, esses dias sempre começavam com zelo e cuidado: minha mãe fazia questão de me ver bem vestida, penteada e impecável. Até hoje, ela recorda com orgulho esse cuidado, símbolo, para ela, da "vida melhor" que tanto buscaram ao migrar.

Cheguei ao mundo com estruturas básicas já estabelecidas: casa, alimentação, roupas, brinquedos, material escolar, acesso à saúde e educação infantil em creche particular. Esse cenário, no entanto, foi resultado de muitos esforços anteriores. Meus pais e meu irmão mais velho vivenciaram as dificuldades de quem migra em busca de melhores condições, enfrentando instabilidades até conseguirem construir um caminho mais seguro. A história da minha família é a de muitas famílias brasileiras: o desejo de um futuro melhor sustentado por trabalho, renúncia e persistência.

Reconheço que estar aqui, hoje, escrevendo esta tese, é um reflexo direto dessa trajetória. Tenho gratidão pelos caminhos abertos por meus pais, que me

permitiram não apenas estudar, mas também fazer escolhas sobre quem desejo ser. Em meio às dúvidas que, por vezes, surgem sobre os rumos profissionais, mantenho a certeza sobre meus valores e compromissos. Cada vez mais, desejo me tornar uma pessoa ética, comprometida, sensível às diferenças e socialmente engajada. Essa “gente boa” que desejo ser vai além de gentileza: implica responsabilidade política e ética. Para mim, isso se traduz em uma premissa simples, mas profunda: cuidar do que é meu e respeitar o direito do outro de ser e existir em paz. Talvez pareça simplório, mas considero essa uma das bases mais sólidas para a construção dos direitos humanos.

O teatro foi, para mim, uma das principais portas de acesso a essas conquistas. Através dele, encontrei possibilidades de expressão, escuta e criação que se tornaram centrais na minha formação. Não, não foi um “mar de rosas”. Quanto mais nos aprofundamos em experiências significativas, mais nos deparamos com as contradições e complexidades do viver. Em especial, o viver em sociedade, com seus desafios de relação com o outro e consigo mesma. A arte e a cultura, nesse processo, constituíram-se como potentes forças de elaboração e transformação - foram, sem dúvidas, as grandes paixões que me constituíram como sujeito no mundo. A educação, por sua vez, veio depois, como continuidade e coroamento de um caminho ético e comprometido com a vida e com o coletivo. Mesmo quando me sinto como folha solta ao vento, reconheço que o sopro de Oyá me movimenta em direção a novos céus - aqueles que posso contemplar ao mesmo tempo em que me reconheço parte deles.

Minha trajetória na arte - como atriz, dançarina, produtora e educadora - foi o que me conduziu à pós-graduação. Entendo que sempre fui, de algum modo, uma pesquisadora: curiosa, inquieta, atenta aos movimentos da vida e dos corpos. Na universidade, comecei a aprender a ser pesquisadora também em sentido acadêmico. Foi durante a graduação em Teatro: Arte Educação que conheci, em 2006, as culturas populares de matriz africana, especialmente através do trabalho do Mestre Tião Carvalho. Esse encontro foi decisivo. Ainda sem saber a dimensão das transformações que viriam, percebi que algo em mim havia sido profundamente atravessado. Como afirma Rolnik (1993), vivi um estado inédito e, a partir dali, tudo começou a mudar.

As culturas populares afro-brasileiras se apresentaram não apenas como referência histórica e social, mas como amparo emocional em um momento de

desenvolvimento subjetivo profundamente fragilizado. Habitar o território existencial da cultura popular (Alvarez; Passos, 2015) possibilitou, para mim, a sensação de pertencimento. Reconheci-me nas pessoas, nos modos de fazer, nas linguagens. Ainda que minha árvore genealógica imediata não registre vínculos com essas tradições, compreendo que pertenço a um tronco civilizatório potente, ancestral e fundamental para que eu me tornasse quem sou. E esse pertencimento, até então não nomeado, era exatamente o que faltava em minha vida.

Ser uma jovem artista negra em uma cidade marcada por estruturas racistas, onde a presença negra raramente se fazia visível nos espaços culturais, significava, para mim, conviver com contradições profundas. Na maioria dos grupos e coletivos dos quais participei - e ainda participo -, fui a única integrante negra. Naquele momento, eu não compreendia com clareza os sentidos de representatividade, de movimento antirracista, de valores civilizatórios africanos, tampouco reconhecia os mecanismos de resistência histórica que me antecederiam. Ainda não tinha instrumentos teóricos e políticos para nomear o que hoje compreendo como ausências estruturadas e violências simbólicas.

O espaço artístico era, ao mesmo tempo, lugar de acolhimento e de ferida - um ambiente que eu também sentia como meu, como parte da minha história e identidade. Somente na pós-graduação, no mestrado em Educação, tive contato sistemático com teorias sobre o racismo e os processos de enegrecimento político. No entanto, esse processo já havia começado na graduação, por meio de minha participação no NUCAB – Núcleo de Cultura Afro-Brasileira da Universidade de Sorocaba.

Sob a orientação e parceria de nomes como Ademir Barros e Ana Maria Mendes, participei de cursos, oficinas e estudos que me ofereceram instrumental teórico para compreender, politicamente, a experiência vivida. A articulação entre o campo prático - vivido nas culturas populares - e a formação teórica foi fundamental para que meu olhar crítico sobre as questões étnico-raciais se desenvolvesse.

Eu já atuava como educadora no contexto das culturas populares, prática que vinha ganhando, cada vez mais, meu interesse e comprometimento. A educação, nesse campo, não se restringia a conteúdos ou metodologias: era experiência partilhada, vínculo com comunidades, escuta de mestres e mestras,

aprendizado no corpo e na convivência. Permanecer conectada a esses territórios, seus fazeres, ritmos, cosmovisões, me proporcionava sentidos mais profundos sobre a vida, sobre mim e sobre o que significa educar.

Busquei espaços onde pudesse atuar a partir da minha própria perspectiva, com autonomia e legitimidade. Ainda que estivesse cercada por pessoas brancas, era a minha escuta, meu repertório e meu desejo que orientavam a prática. Foi nesse processo que compreendi com mais clareza o tipo de relação que queria construir nos espaços educativos dos quais participava: relações baseadas no respeito, na escuta e no reconhecimento da existência do outro em sua inteireza.

O teatro e a pesquisa em arte haviam sido, até então, meu chão. Quando me vi fora dele, foi a universidade que se apresentou como nova possibilidade de caminho. Iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba, em 2017, na linha de pesquisa “Educação e Movimentos Sociais”. Foi ali que me vi constituída em novas camadas: a da pesquisadora acadêmica e da jovem aprendiz de cartógrafa, desenhando mapas teóricos a partir da própria experiência. Com isso, também se fortaleceu em mim a figura da artista-educadora, mais consciente do que deseja construir nas relações pedagógicas e sociais.

Como escreveu Paulo Freire, “me movo como educador porque primeiro me movo como gente” (1996). No mestrado, encontrei-me com o pensamento freiriano por meio das leituras de bell hooks, cuja concepção de educação libertadora me deu lugar no mundo. Sob a orientação da Profa. Dra. Dulcinéia Ferreira, pude experienciar no cotidiano acadêmico o que significa uma pedagogia pautada pela liberdade e pela dignidade do sujeito. Também tive aulas com a Profa. Dra. Viviane de Melo Mendonça - minha orientadora no doutorado, com quem aprofundei estudos sobre gênero, raça e sexualidade. Essa interlocução me permitiu vivenciar, na prática, os princípios de uma educação emancipadora, como nos inspira bell hooks.

Concluí o mestrado em 2019, e considero essa conquista, por si só, um êxito. Para muitas pessoas como eu, sobreviver à pós-graduação já é uma vitória legítima. Foi apenas em 2020, durante a pandemia, que retomei meu vínculo com o ambiente universitário ao retornar ao grupo de estudos da Profa. Viviane — o NEGDS (Núcleo de Estudos de Gênero, Diferenças e Sexualidade). Nos

encontros daquele ciclo de leituras, revisitamos autoras fundamentais como Lélia Gonzalez, bell hooks e Gloria Anzaldúa. Suas vozes e pensamentos atuaram como convocação para que eu retomasse a trajetória interrompida. São autoras que operam uma espécie de sedução política e afetiva — uma força que, como aponta bell hooks (2017), mobiliza os processos de ensino e aprendizagem de forma profundamente engajada e transformadora.

Mais do que o conteúdo, foi o próprio processo de pesquisa que reativou meu desejo. A mediação sensível da Profa. Dra. Viviane e a potência dos materiais que nos atravessavam foram decisivos para que eu me sentisse envolvida e disposta às transformações que esse tipo de experiência provoca. Como afirma Rolnik (2021), há processos que exigem o corpo implicado: é preciso estar inteira, para que o processo nos transforme ao mesmo tempo em que o construímos.

Decidi prestar o doutorado com o objetivo de estender, aprofundar e ampliar a pesquisa realizada no mestrado, quando desenvolvemos o conceito de “modo de vida brincante”. Compreendo esse conceito como uma forma de estar no mundo em movimento constante - um habitar do território existencial das culturas populares não apenas como estratégia individual de resistência à pasteurização da vida, mas também como potência coletiva de transformação (Santos, 2019).

Nesta tese, busco realizar um recorte dessa proposta mais ampla, com a intenção de aprender, inspirar e difundir os saberes oriundos dessas culturas, contribuindo para a construção de modos de vida alternativos ao modelo hegemônico e dominante. Neste novo passo, a proposta é intensificar a perspectiva interseccional da pesquisa, olhando para os saberes tradicionais de matriz africana com atenção aos marcadores sociais que nos posicionam no mundo: raça, gênero, classe e sexualidade. Tais dimensões atravessam e, muitas vezes, definem as experiências vividas, inclusive dentro dos territórios das culturas populares. Partindo dessa reflexão, a pesquisa propõe-se a indagar e tensionar as estruturas sociais e os modos de pertencimento, investigando como somos afetados - tanto na concretude da vida cotidiana quanto na construção das utopias.

A investigação tem como foco a trajetória de vida da mestra Ana Maria Carvalho. A partir de sua experiência, busco encontrar pistas para compreender

de que forma esses saberes se articulam a práticas educativas e a processos de resistência. A proposta não se limita a exaltar uma trajetória individual, mas a compreendê-la como expressão de uma rede de sentidos compartilhados e como possibilidade de desestabilização das narrativas instituídas sobre cultura, educação e política.

Ingressei no doutorado durante a pandemia, me separei de um casamento de quase sete anos e vivenciei, logo no início, o AVC do meu pai. Escolhi não retornar à casa dos meus pais, optando por morar sozinha – uma escolha que compreendi como exercício de autodesenvolvimento e amadurecimento. No primeiro ano, não consegui bolsa, mas, quando finalmente fui contemplada, recebi uma proposta de trabalho em uma instituição que tem grande importância na cena artística, cultural e educativa de São Paulo: o Sesc. Hoje, atuo como arte-educadora efetiva da instituição.

O impacto de trabalhar 40 horas semanais transformou completamente minha rotina e minha relação com a pesquisa. Descobri que ser bem remunerada e ter condições dignas de trabalho era uma experiência intensa, rara e positiva. Contudo, fui me afastando da pesquisa, imersa no cotidiano profissional. Foi um período desafiador, mas paradoxal: ao mesmo tempo em que sentia distância da escrita acadêmica, vivenciava, na prática, muitas das questões que a pesquisa abordava. Em alguns momentos, pensei em desistir do doutorado, pois ele parecia ter perdido o sentido. No entanto, foi justamente nessa vivência que a pesquisa revelou sua potência e necessidade como prática educativa.

No Sesc, atuei em exposições marcantes, como a de *Carolina Maria de Jesus: um Brasil para os brasileiros* (Instituto Moreira Salles) e o *37º Panorama da Arte Brasileira – Sob as cinzas, brasa* (Museu de Arte Moderna). Como educadora negra e pesquisadora da pós-graduação, meu desejo era construir, junto aos educandos, uma perspectiva de educação pautada na liberdade e no engajamento pedagógico. Trabalhei como supervisora e coordenadora das equipes educativas, compostas por estagiários da graduação. Supervisionando a exposição de Carolina Maria de Jesus e a ocupação *blz | Mônica Nador + JAMAC*, cuidava dos processos pedagógicos e operacionais nos espaços expositivos. Na coordenação do *Panorama*, orientava a elaboração de metodologias para mediação das obras junto ao público, majoritariamente formado por crianças e adolescentes de escolas públicas de Sorocaba/SP.

As exposições abordavam temas sensíveis, profundos e complexos, com discussões intensas sobre desigualdade social, raça, classe e gênero. O processo formativo da equipe — e o próprio contato com o público — muitas vezes foi atravessado por tensões, seja pela identificação pessoal dos estagiários com os temas, seja pelas fricções provocadas em quem não se reconhece nessas pautas.

Aos poucos, alguns aspectos começaram a se reorganizar. Mas, como frequentemente ocorre com pessoas negras, da classe trabalhadora, artistas e sonhadoras, os caminhos não se fazem com a mesma facilidade que para não-negros. Os desafios se repetem nas dimensões materiais, emocionais e psíquicas. Estou constantemente me refazendo a partir das experiências que, apesar de duras, carregam sentido.

Em 2023, já na condição de bolsista, segui adiante com os fragmentos de um percurso ainda marcado pelos efeitos da pandemia. No campo, entre leituras e escritas, fui tecendo esta tese - não sem momentos de descontinuidade e estranhamento, que reconheço como dissociativos. Ainda assim, mantenho comigo vozes em prosa que me reconectam ao sentido da vida e não permitem que eu silencie minhas indignações, desejos e uma dose sempre presente de rebeldia.

Quase no final da jornada, em 18 de março de 2024, poucos dias após a qualificação da tese, enfrentei uma perda irreparável: o falecimento de meu pai, de forma súbita, em decorrência de um câncer em estágio avançado. Em meio ao luto e à elaboração dessa ausência, fui convocada, em 07 de outubro de 2024, para assumir uma vaga conquistada por meio de processo seletivo no Sesc-SP, na cidade de Franca. A mudança exigiu uma reorganização completa da vida, em um momento de extrema vulnerabilidade emocional.

Nesse contexto, algo que parecia óbvio se tornou visceral: a educação não pode estar dissociada da reflexão crítica. Mas compreendi também que essa crítica precisa estar em diálogo com a poesia, a beleza e a sensibilidade. Estávamos num espaço de arte e educação não formal. Um pensamento que não se abre à dimensão poética corre o risco de se embrutecer - e, para a educação em que acreditamos, isso é inaceitável.

A ausência do meu pai me trouxe uma profunda sensação de perda de sentido, pois muitos dos meus sonhos foram sonhados para serem compartilhados com ele. No entanto, tenho me exercitado - de forma não linear

- a compreender que a vida e a memória de quem partiu também podem ser pulsão para seguir adiante. O desafio está em não permitir que a pulsão de morte governe nosso olhar, nosso fazer, nossa caminhada. É preciso transformar a dor em força, em motor para continuar e construir novos significados - inclusive como honraria àqueles que já não estão fisicamente presentes no tempo do agora.

É assim que sigo na educação: buscando caminhos para recuperar e sustentar esse estado efêmero de aprendizado e de transformação. A educação não deve ser apenas preparação para o futuro, mas também uma vivência plena do presente. Um espaço de construção de conhecimento que seja relevante, necessário e transformador para hoje.

Diante de todo este contexto, protagonizar, por meio desta pesquisa, a trajetória de uma mulher mestra negra é, ao mesmo tempo, um momento de realização pessoal e um posicionamento ético e epistêmico. No panorama atual das pesquisas em educação, ainda são escassos os estudos que abordam de maneira aprofundada a atuação dessas mulheres, seja no âmbito concreto de seus trabalhos e lideranças, seja nos efeitos subjetivos que produzem em suas comunidades. Trata-se, portanto, de um recorte de relevância científica e social incontestável.

Para além do reconhecimento público e político da importância dessas mestras, este estudo se propõe a investigar como a educação se faz em suas trajetórias. Parte da hipótese de que nem sempre suas práticas educativas estão formalmente associadas a narrativas biográficas, mas que, ainda assim, há uma dimensão subjetiva profunda operando nelas. Ana Maria Carvalho é uma dessas mestras. Sua atuação tem impacto significativo nos campos da cultura, da arte e da educação, e ainda não há registros sistematizados sobre sua trajetória e seus modos de fazer.

Esta pesquisa dá continuidade ao trabalho desenvolvido no mestrado, que foi orientado pela formulação do conceito de “modo de vida brincante”, baseado no habitar dos territórios existenciais das culturas tradicionais de matriz africana. Agora, a proposta se amplia: não se trata apenas de compreender esse modo de vida, mas de aprofundar a elaboração de estratégias para sua aprendizagem e aproximação com integridade, respeito e dignidade. A premissa central é que tais experiências podem, de fato, operar transformações significativas na vida de quem as vivencia e, por consequência, nos próprios processos educativos.

Essas transformações são possíveis porque as experiências vividas nesses territórios simbólicos e existenciais mobilizam o corpo, o pensamento, o sentimento e o espírito, promovendo uma reconfiguração do olhar sobre o mundo. Diferem radicalmente das lógicas impostas pelo capitalismo, cuja estrutura se organiza a partir da competição, da fragmentação e do isolamento. Em contraste, as culturas populares propõem outra racionalidade, centrada na valorização da vida, na produção de sentidos coletivos e na regeneração das subjetividades.

Ao nos inserirmos nesse universo, que articula diferentes camadas de conhecimento - ciência, filosofia, mitologia, arte - por meio de práticas como a música, a dança, a literatura, as artes visuais, a performance e o teatro, abrimos espaço para o desenvolvimento integral de sujeitos. Trata-se de um desenvolvimento que não se alinha à lógica da produtividade ou do desempenho, mas à construção de um estar-no-mundo mais pleno, sensível e vinculado à coletividade.

A vida, nesse contexto, se constrói pela partilha, pelo aprendizado coletivo, pela criatividade e pela conexão com o sagrado. Trata-se de uma espiritualidade que transcende a religiosidade institucionalizada, e que fortalece tanto o indivíduo quanto a comunidade. A vivência prática nessa lógica transforma a percepção de si, do outro, do espaço e da própria existência. Não se trata de um efeito garantido para todos, mas de uma possibilidade real e potente de transformação.

Quando essa mudança de percepção ocorre, a relação com o território, com as pessoas e com o contexto sociocultural também se altera. Passamos a nos relacionar de forma mais respeitosa, digna, íntegra e horizontal. Essa horizontalidade, contudo, não anula as hierarquias existentes nas manifestações culturais populares. Pelo contrário, reconhece que tais hierarquias não se baseiam em uma lógica de poder verticalizada ou excludente, mas na experiência acumulada, no saber compartilhado e no lugar ocupado dentro da tradição.

Ao modificar nossa perspectiva de mundo, construímos caminhos e recursos para transformar não apenas nossa própria visão, mas também para utilizar essa transformação como ferramenta de mudança nas práticas cotidianas e nos processos formativos. A vivência com as culturas tradicionais brasileiras

afeta profundamente aqueles que se permitem ser tocados por elas. Mesmo que efêmera, essa experiência é significativa, pois provoca deslocamentos e ativa camadas sensíveis da existência.

É importante ressaltar que essa transformação não é linear nem definitiva. A vida é dinâmica e exige, continuamente, reinvenção e adaptação. Por isso, torna-se necessário desenvolver estruturas e recursos que permitam o uso consciente dessas vivências como ferramentas de resistência, luta e transformação. Trata-se de uma resistência que se expressa por meio da beleza, da arte e da poesia - sem, com isso, perder seu caráter político e combativo.

Desde os tempos da escravidão, as manifestações culturais têm operado como formas de sobrevivência e enfrentamento. Dependendo do contexto social e da cor da pele, essa luta pode assumir a forma de embate físico direto ou de guerra simbólica contra o adoecimento provocado pela lógica social excludente. Compreender e vivenciar essas culturas é acessar outras formas possíveis de existência, que nos ensinam a valorizar a vida, o coletivo e os sentidos compartilhados.

Assim, este trabalho se inscreve na perspectiva de uma educação comprometida com a justiça social, com a valorização das culturas populares e com a construção de alternativas aos modelos hegemônicos de produção e difusão do conhecimento. Como nos ensina Paulo Freire, “me movo como educador porque primeiro me movo como gente” (1996). É neste movimento que esta tese se ancora: entre a arte e a educação, entre a pesquisa e o território, entre a memória e a possibilidade de outros futuros.



Figura 4 – Fotografia Ana Maria com com São Benedito. Fonte: Lela Beltrão, 2023.
Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C0sl-UvOXt/>.

3. SANTOS DO MORRO: PERSPECTIVA EPISTÊMICA

*Meu São João
abriu as portas do morro agora
a chave ele pediu pra São Pedro
São Benedito fez café pras senhora
Santo Antônio fez um casamento
E São Gonçalo tocou a viola.*

(Santos do Morro - Ana Maria Carvalho)⁴

Tomar os "Santos do Morro" como ponto de partida é abrir espaço para uma perspectiva epistêmica que reconhece outras formas de produzir, transmitir e validar saberes - formas enraizadas na memória coletiva, na oralidade, nas práticas culturais e espirituais de comunidades historicamente silenciadas. Neste contexto, perspectiva epistêmica diz respeito ao modo como se compreende o que é conhecimento, quem o produz, como é transmitido e com quais finalidades. Mais do que um olhar sobre o saber, trata-se de um posicionamento ético-político que valoriza epistemologias contra-hegemônicas, atravessadas por afetos, ancestralidade e experiências corporificadas.

Nesta pesquisa, parte-se da compreensão de que a memória, a experiência e a espiritualidade são dimensões profundamente implicadas nos processos educativos. Longe de serem experiências puramente subjetivas ou privadas, atuam como fundamentos ético-políticos que orientam práticas pedagógicas voltadas para a liberdade, a escuta e a criação de modos de estar no mundo. Pensar a educação a partir dessas forças é afirmar uma pedagogia que reconhece a potência dos corpos, das memórias e das crenças como elementos constitutivos do conhecimento e da ação transformadora.

Autoras e autores como, Lélia Gonzales, Gloria Anzaldúa, Nêgo Bispo, bell hooks, Luiz Rufino, Luiz Antonio Simas, Paulo Freire e Leda Maria Martins, dentre outros e outras, marcam presença neste caminho. As suas obras foram, ao mesmo tempo, alimento e direção: provocaram deslocamentos, suscitaram encantamentos e reafirmaram possibilidades. Não apenas por abrirem veredas para modos de pensar e "fazer" educação, mas também porque habitam,

⁴ Santos do Morro, toada de Bumba-meu-boi, de Ana Maria Carvalho:
https://www.youtube.com/watch?v=GrDGyOwPtXA&list=OLAK5uy_I0lbzeQaCskjkjhZSwbRpELBAev7vK22E&index=1

com profundidade, o território da cultura popular. Em seus escritos, é possível perceber a força simbólica e filosófica das religiosidades de matriz africana, expressas tanto em signos e narrativas quanto na corporeidade e na estética. Com eles, aprendemos sobre a oralidade, o tempo espiralar, o ritmo, o corpo, e a potência dos saberes encarnados.

O pensamento de Lélia Gonzalez está presente com leituras mais duras e estruturantes, especialmente nas intersecções entre cultura, gênero e racismo. Já Gloria Anzaldúa fundamenta o ato de escrever, assumindo a escrita como lugar de fronteira, ferida e resistência. Renato Nogueira (2020) se aproxima com delicadeza e força ao propor uma filosofia do afeto, do amor e do autoconhecimento a partir de matrizes africanas, oferecendo caminhos para pensar processos educativos emancipadores. Embora concentre parte de sua reflexão nas relações afetivo-sexuais, é possível, poética e epistemológica, de ampliar esse olhar para os vínculos que se estabelecem nos contextos da educação. A sua reflexão sobre infância e o brincar também se mostra essencial para os movimentos desta pesquisa.

Nogueira (2023) denuncia também o racismo epistêmico ou epistemológico, que se manifesta na recusa de validação dos conhecimentos produzidos por pessoas não brancas ou com base em repertórios não ocidentais. Afirmar que a Filosofia pode ser um exercício de descolonização, sobretudo para jovens negros e negras em contextos de violência. Defende uma Filosofia marginal e antidogmática, que trate do racismo, da violência, do Brasil e que se enrede em nosso território cultural. Uma Filosofia que está por vir, e que talvez já esteja em semente no pluriverso filosófico afroperspectivista.

Nessa roda encantada, são essas mestras e mestres que conduzem, em um exercício de reflexão sobre a educação e sobre o ser educadora. Em alguma medida, são guias que ajudam a pensar, também, sobre como ser e estar no mundo com inteireza, ética e sensibilidade. A experiência é compreendida como categoria fundamental de análise e construção do conhecimento. Trata-se de um conceito mobilizado com força pelos feminismos negros, a partir de teóricas que evidenciam os elos entre vivência pessoal, realidade coletiva e produção intelectual. Lélia Gonzalez (2011) nos lembra da importância do diálogo indissociável entre teoria e prática.

É nessa direção que esta tese se ancora: afirmar a experiência como base epistemológica, sobretudo quando trata da trajetória de vida de mulheres negras e dos saberes que elas produzem a partir de seus corpos e territórios. Tal como evidenciamos nas cantigas e loas de mestras negras da cultura popular, o conhecimento não se dá apenas por meio da racionalidade ocidental e hegemônica, mas se materializa em movimentos, ritmos, palavras entoadas, rituais e modos de viver que desafiam o silenciamento colonial (Santos e Mendonça, 2025).

Trata-se de afirmar que práticas culturais, como o coco de roda e o maracatu, podem funcionar como pedagogias engajadas - modos de ensinar, aprender e resistir - que denunciam as opressões de gênero, raça e classe, e simultaneamente anunciam outras possibilidades de existência. Nesse sentido, a memória se configura não como uma lembrança passiva do passado, mas como campo de disputa simbólica e política. Como ensina Lélia Gonzalez, a memória “fala através das mancadas do discurso da consciência”: insurge contra os apagamentos históricos e transforma-se em ferramenta de emancipação (Gonzalez, 1984).

A pedagogia engajada, conforme proposta por bell hooks (2017), constitui-se aí, colocando-se como uma prática educativa profundamente crítica, afetiva e transformadora. Para hooks, ensinar é um ato político e amoroso⁵, que requer a escuta atenta, a abertura para o diálogo e o compromisso com a liberdade. Trata-se de uma pedagogia que rompe com a lógica autoritária e colonizadora das instituições escolares, propondo uma abordagem que integra corpo, emoção, subjetividade e pensamento. Essa pedagogia valoriza a experiência vivida como fonte legítima de conhecimento, especialmente as experiências de sujeitos historicamente marginalizados. Ao dar centralidade às narrativas de vida, aos afetos, às dores e às resistências, hooks articula uma pedagogia em que aprender é também se transformar. A educação, para ela, é inseparável da luta contra o racismo, o sexismo, a homofobia e outras formas de

⁵ Na obra de bell hooks (2021), o amor não é um sentimento puramente subjetivo, romântico ou individualizado, como é muitas vezes tratado na cultura ocidental moderna. Ao contrário, hooks radicaliza a noção de amor ao situá-lo como prática ética, política e pedagógica — uma força relacional capaz de romper com os regimes de dominação que sustentam o patriarcado, o racismo, o colonialismo e o capitalismo. Trataremos mais adiante deste conceito neste trabalho.

opressão, sendo, portanto, uma prática de liberdade profundamente engajada com a justiça social.

De acordo com Santos e Mendonça (20205), se trata das práticas das mestras negras da cultura popular afro-brasileira, cujas cantigas e loas constituem formas de resistência e produção de sentido. Mãe Beth de Oxum, Mestra Aurinha do Coco e Mestra Joana não apenas cantam: elas ensinam, denunciam, acolhem, provocam e curam. São vozes que constroem um espaço pedagógico vivo, em que a memória, o corpo, a espiritualidade e a ancestralidade se tornam ferramentas de emancipação. Assim como propõe bell hooks, essa é uma educação que não apenas transmite conteúdos, mas transforma vidas e realidades.

Assim, por meio de rodas de conversa, oficinas, maracatus e cocos de roda, essas mulheres constroem uma pedagogia engajada radical, tecida nas bordas da academia, no seio das comunidades, no chão das periferias. As suas práticas articulam saberes populares, decoloniais, feministas e antirracistas, compondo um território educativo insurgente e insubmisso.

Desse modo, o que se apresenta neste capítulo como perspectiva epistêmica é o reconhecimento da experiência vivida - especialmente de mulheres negras nas culturas populares - como base legítima para a produção de saberes. Uma perspectiva que tensiona os limites da academia e convoca outras linguagens, outros tempos e outros modos de saber, afirmando que memória, espiritualidade e ancestralidade são também fundamentos do pensar e do ensinar. Por isso, escutar as mestras do samba, do coco, do tambor e da reza é reconhecer, nessas vozes, a radicalidade de uma pedagogia que nasce do chão, do canto e do corpo que resiste (Santos e Mendonça, 2025).

Trazer a experiência vivida para o centro da produção acadêmica é uma abordagem política de afirmação. É reivindicar o direito à voz, à autoria e à presença em um espaço historicamente excludente. Como afirma bell hooks (2017), nossa experiência de vida está intrinsecamente ligada à capacidade de teorização. Patrícia Hill Collins (2000), por sua vez, reforça que a experiência é o alicerce da epistemologia feminista negra. Portanto, não há separação entre teoria e prática. Há travessia, há movimento, há vida.

Parece-nos impossível trazer a trajetória de vida de mulheres negras nas culturas populares de matriz africana sem assumir, de modo firme e consciente,

que nossa perspectiva parte do feminismo negro - tanto na análise dessa trajetória quanto na concepção de educação que buscamos afirmar nesta tese. É a partir da vivência, da escuta sensível e do compartilhamento das histórias que se estabelecem relações mais horizontais na pesquisa, abrindo caminhos possíveis para a intervenção e a transformação da realidade.

Essa abordagem se alinha às proposições de Ochy Curiel (2013), que nos convoca a descolonizar a própria lógica da pesquisa. Para ela, epistemologia não é um campo neutro, mas um território em disputa, atravessado por relações de poder, colonialidade e exclusão. Curiel afirma que não basta tematizar as opressões de raça, gênero e sexualidade: é preciso romper com os modos de produção do conhecimento que as reproduzem. Descolonizar a pesquisa, portanto, exige transformar os marcos epistêmicos que sustentam a racionalidade eurocentrada, patriarcal e heteronormativa. Isso implica afirmar epistemologias enraizadas na corporeidade, na experiência, na memória e nas práticas espirituais dos sujeitos subalternizados (Curiel, 2013).

Para Curiel, as epistemologias críticas feministas e decoloniais não se estruturam pela busca da neutralidade ou da universalidade, mas por uma *implicação política e ética* com os territórios e os corpos que produzem saberes a partir da luta. A pesquisa deve operar como um ato coletivo, afetivo e transgressivo, capaz de tensionar os dispositivos coloniais que organizam o saber acadêmico. Nessa chave, a pedagogia que emerge das mestras da cultura popular é expressão de uma epistemologia engajada - uma prática de mundo que se opõe às estruturas de apagamento, silenciamento e violência histórica.

As epistemologias feministas negras nascem de uma necessidade: são respostas diante dos problemas enfrentados pelas comunidades negras. Como aponta Sueli Carneiro (2001), ao propor a necessidade de “enegrecer o feminismo”, trata-se de um movimento de descolonização das epistemes, de ruptura com o universal eurocentrado e afirmação de uma pluralidade de mundos.

Ao integrar essas vozes e experiências, afirmamos uma epistemologia situada, crítica e amorosa - que encontra na arte, na oralidade, no corpo e na espiritualidade os caminhos para resistir e reexistir. É nesse entrelaçamento entre saber e vida que se inscreve a força dos “santos do morro”: uma força que

transforma o canto em denúncia, a dança em saber, a memória em luta, a experiência em epistemologia.

Essa travessia já está em curso. Recontar a história de mulheres negras no Brasil - desde a ancestralidade até os tempos atuais - é parte dessa tarefa coletiva. Recontar pela via da memória, como nos adverte Gonzalez (1984), é desmitificar, ampliar e desvelar verdades soterradas sobre nossa cultura. Por isso, esta pesquisa se alicerça na simbólica e potente voz de uma mulher negra, mestra tradicional, cuja escolha representa tantas outras apagadas, esquecidas, subalternizadas nas narrativas oficiais da cultura brasileira.

Pensar o feminismo negro, nesse sentido, implica reconhecer essas trajetórias de vida como processos decoloniais, como experiências que se fazem no enfrentamento cotidiano às lógicas hegemônicas. É um movimento essencial para desafiar normas e práticas coloniais que impuseram padrões de valor eurocêntricos, ignorando ou distorcendo histórias e culturas de mulheres negras. Trata-se de afirmar a identidade, a autonomia e a agência dessas mulheres no fazer cotidiano, no ensinar e no resistir.

A crítica decolonial, especialmente desenvolvida a partir do projeto Modernidade/Colonialidade, propõe um enfrentamento às estruturas coloniais que permanecem atuantes nas formas de produzir conhecimento, governar corpos e definir existências. Quijano (2005) cunha o termo *colonialidade do poder* para nomear essa persistência da lógica colonial para além do colonialismo formal, isto é, a colonialidade do poder pode ser compreendida como um padrão global de dominação que, mesmo após o fim do colonialismo formal, continua estruturando as relações sociais, políticas e epistêmicas com base em classificações raciais e hierarquizações impostas no período colonial. Essa lógica se sustenta na invenção da ideia de raça como critério de organização do trabalho e da produção do saber, articulando a exploração econômica à imposição de uma racionalidade eurocentrada.

Mignolo (2003; 2007) amplia essa reflexão com o conceito de *colonialidade do saber*, denunciando como o sistema-mundo moderno eurocentrado se constituiu pela imposição de um modelo de conhecimento que deslegitima as epistemes indígenas, africanas, camponesas e populares. Walsh, Oliveira e Candau (2018) enfatizam que pensar decolonialmente é abrir espaço para outras racionalidades e insurgências epistêmicas, como as que se

manifestam nas práticas das comunidades tradicionais e nos saberes dos povos racializados.

Walsh, Oliveira e Candau (2018) propõem uma crítica profunda às estruturas do saber moderno ocidental, evidenciando que a colonialidade não é apenas uma herança do colonialismo, mas um padrão de poder ainda vigente, que organiza as relações sociais, epistêmicas e subjetivas a partir da lógica capitalista e racializada. Essa perspectiva sustenta que a modernidade, tal como foi construída pelas elites europeias, está intrinsecamente vinculada à violência colonial, à negação das epistemologias dos povos colonizados e à imposição de um saber único, eurocêntrico e universalizante.

Nesse sentido, a colonialidade é compreendida como uma estrutura que ultrapassa o colonialismo formal, operando através da classificação racial, da imposição de saberes e da organização global do trabalho. A crítica decolonial questiona a geopolítica do conhecimento e denuncia como as epistemologias não europeias foram silenciadas ou subordinadas ao longo da história.

É nesse contexto que se insere a pedagogia decolonial. Essa pedagogia se propõe a politizar a ação educativa, desafiando as estruturas epistêmicas coloniais que ainda organizam os currículos, os métodos e os conteúdos escolares e universitários. Trata-se de um projeto pedagógico comprometido com a transformação social, que convoca os educadores e educadoras a desaprender o aprendido, descolonizar as mentes e escutar os saberes dos povos historicamente oprimidos. A pedagogia decolonial é, portanto, prática e teoria ao mesmo tempo; nasce do chão das lutas, das experiências de reexistência de comunidades negras, indígenas, periféricas, feministas e populares. Não se limita ao espaço institucional da escola, mas se manifesta nas ruas, nos terreiros, nas comunidades tradicionais, nos movimentos sociais.

A decolonialidade, como vimos, opera como crítica e ruptura diante do legado colonial. Bispo dos Santos (2023), por outra via, também propõem um deslocamento radical com a noção de *contracolonialidade*. Para ele, não se trata de “desfazer” o colonialismo nos termos postos pela própria colonialidade, mas de afirmar outras lógicas de mundo que jamais foram colonizadas, pois se mantiveram ativas apesar da opressão. A contracolonialidade, nesse sentido, não é resposta: é proposição autônoma, plantada nos territórios, ritmos, espiritualidades e cosmologias que se recusam a traduzir-se nas categorias do

opressor. É a vida que insiste em seus próprios termos. Ao contrário da decolonialidade, que ainda parte da consciência do colonizador como ponto de partida para a crítica, a contracolonialidade afirma a centralidade das próprias experiências negras e indígenas como fundamento de um outro mundo.

Ao pensarmos os estudos contracoloniais, inspirados por Bispo dos Santos (2023), e por tudo o que eles implicam, torna-se urgente buscar e reconhecer as ações que estão sendo construídas por subjetividades insubmissas, emancipatórias e libertárias. São essas práticas e saberes que têm apontado outros caminhos possíveis para a educação e para a vida. Não se trata apenas de enegrecer o referencial teórico, mas de buscar uma materialidade viva, encarnada em experiências e narrativas, que nos ajude a tecer os fios da observação e da análise crítica sobre o que entendemos por educação e cultura popular.

A decolonialidade, assim, não é apenas um campo teórico, mas um projeto político e ético de reorientação do pensamento, de reexistência e de ruptura com os dispositivos coloniais de exclusão. Escrever a história de uma mulher negra, em diálogo com outras histórias de mulheres já registradas, é ação política que busca dismantelar estruturas de opressão e desigualdade herdadas do colonialismo e do racismo estrutural⁶.

Seguindo essas trilhas, por exemplo, o artigo de Silva e Trindade (2023) propõe uma travessia entre os silêncios e as palavras ditas por mulheres que moldam sua existência na roda da capoeira, quando desenvolvem uma reflexão crítica sobre a visibilidade e o reconhecimento das memórias de mulheres mestras de capoeira, historicamente silenciadas, com o intuito de contribuir para a construção de uma educação inclusiva e descolonizadora. Inserido em uma pesquisa de doutorado sobre a formação de mulheres na capoeira no estado de São Paulo, o estudo evidencia o apagamento das trajetórias femininas nesse universo cultural e sugerem abordagens educativas que articulem perspectivas feministas, decoloniais e inclusivas como forma de romper com a colonialidade de gênero presente nessa prática.

⁶ Racismo estrutural é um conceito que designa a forma como o racismo está profundamente enraizado nas estruturas sociais, políticas, jurídicas, econômicas e culturais de uma sociedade. Ele não se manifesta apenas por atitudes individuais ou explícitas de discriminação, mas opera de maneira sistêmica e institucionalizada, produzindo desigualdades persistentes entre grupos raciais ao longo do tempo (Almeida, 2018).

Silva e Trindade (2023) argumentam que a capoeira pode ser compreendida como instrumento educativo transformador, com potencial para promover uma educação inclusiva e descolonizadora. Ao reconhecer e valorizar as memórias e os saberes das mulheres capoeiristas, rompe-se com as lógicas coloniais de silenciamento e se constrói uma nova narrativa que valoriza a pluralidade de experiências. A proposta pedagógica que emerge desse estudo é aquela que escuta, acolhe e legitima vozes historicamente marginalizadas, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, epistêmica e cognitiva.

Assim, a capoeira, nesse contexto, não é apenas prática corporal ou manifestação cultural, mas território de reexistência. É espaço onde se entrelaçam a resistência política, a reinvenção da memória e a afirmação de subjetividades dissidentes. Ao valorizar as narrativas das mestras, o estudo recusa o silêncio imposto pela colonialidade e reivindica um projeto pedagógico que reconheça, acolha e legitime vozes historicamente subalternizadas. A educação, então, transforma-se em possibilidade de alicerce de justiça cognitiva, em prática de liberdade.

As práticas e saberes presentes na cultura popular/tradicional brasileira são territórios férteis para o que estamos chamando de insurgência epistêmica. Luiz Rufino (2019), ao propor a *pedagogia das encruzilhadas*, afirma que nas culturas negras, indígenas e populares do Brasil se encontram modos de ensinar e aprender que não cabem nos esquemas racionais da pedagogia moderna. A encruzilhada, mais que metáfora, é um princípio de organização simbólica que opera pela convivência entre mundos diversos, pelo trânsito entre saberes, pela recusa das fronteiras rígidas. Nessa pedagogia, o corpo é um oráculo, a memória é viva, o saber é comunitário, e a espiritualidade atravessa o cotidiano.

Luiz Antonio Simas (2020) complementa essa perspectiva ao afirmar que as culturas populares brasileiras produzem *cosmopercepções*, formas de ver e habitar o mundo baseadas em princípios como a circularidade, o encantamento e o vínculo com a ancestralidade. Ao contrário da racionalidade ocidental, que fragmenta e hierarquiza, as cosmopercepções da cultura popular operam pela integração entre o visível e o invisível, o sagrado e o profano, o corpo e a terra. São formas de conhecimento que não apenas resistem à colonialidade, mas

oferecem alternativas concretas e sensíveis à lógica do capital, da produtividade e do esquecimento.

Portanto, pode-se afirmar que assumir a escrita como lugar de fronteira, ferida e resistência é, ao mesmo tempo, um posicionamento político, poético e epistemológico. Trata-se de recusar as normativas que desautorizam as vozes subalternizadas e de afirmar outros modos de narrar e de existir no mundo. Ao tomar a experiência vivida como fundamento do conhecimento, especialmente a experiência de mulheres negras nas culturas populares, evidencia-se uma epistemologia insurgente, que brota do corpo, do canto, da memória e da ancestralidade. É nessa escrita que se entrelaçam o afeto, a luta e o saber; é nela que a pedagogia se faz prática de liberdade e a pesquisa se torna travessia. Descolonizar, nesse contexto, não é apenas uma crítica ao passado, mas uma prática de construção de futuros possíveis, nos quais a palavra, o corpo e a história sejam reconhecidos como territórios legítimos de produção de conhecimento e transformação social; assim como uma trajetória insubmissa para se pensar/praticar a educação para além dos limites escolares.

3.1 Memória e trajetórias insubmissas: desafiando o projeto moderno-colonial

Pensar os modos de existir e conhecer que emergem das margens do projeto moderno-colonial implica desafiar as hierarquias epistêmicas impostas por uma racionalidade que historicamente excluiu corpos, vozes e saberes. Nesse sentido, a articulação entre os conceitos de *oralitura*, *de/contracolonialidade* e *cultura popular brasileira* permite desenhar um campo que se afirma tanto no plano teórico quanto nas práticas cotidianas de resistência e invenção. Essa articulação não é apenas analítica, mas também poética e política, pois afirma a legitimidade de outras formas de viver, dizer e pensar o mundo.

O termo *oralitura*, desenvolvido por Leda Maria Martins (2002; 2021), desloca a noção de oralidade de um lugar de falta em relação à escrita para compreendê-la como um sistema estético e epistemológico próprio. Para Martins, a oralitura se dá nas dobras do corpo, da memória, do ritmo e da performance. Em manifestações como os congados, maracatus, rodas de

capoeira ou cânticos de terreiro, não encontramos apenas expressões culturais, mas formas complexas de saber, inscritas na temporalidade espiralar que desafia a linearidade histórica ocidental. A palavra, nesse contexto, não é apenas dita: ela é dançada, cantada, encarnada - e, assim, se faz escritura viva.

Nas culturas afro-diaspóricas, segundo a autora, o corpo se configura como suporte de saberes e *locus* de uma memória que se encarna. Ele é, simultaneamente, arquivo e enunciação. Nas performances culturais afro-brasileiras - como o congado, a capoeira, os maracatus ou os rituais de terreiro - a cadência, o canto, o ritmo e o movimento ativam temporalidades ancestrais que escapam à linearidade ocidental. A memória, nesse contexto, não é apenas conteúdo a ser transmitido, mas uma prática que envolve sensorialidade, presença e ritmo. A ancestralidade, longe de representar apenas uma evocação de um passado fixo, é atualizada continuamente no presente, por meio do corpo.

Martins (2021) sustenta que essas performances constituem formas de resistência e reexistência. Não apenas guardam as memórias de experiências históricas silenciadas - como a escravidão e o racismo estrutural -, mas também produzem novos sentidos para o presente, ativando uma memória viva, permeada por afetos, espiritualidade e política. Ao se inscrever no corpo e ser transmitida através do rito e da performance, a oralitura cria uma temporalidade circular ou espiralada. Dessa forma, a performance é compreendida como “lugar de memória”, mas também como “lugar de presença”. É no ato performativo que se inscreve o saber, que se dá a rememoração, a reatualização do ancestral e o compartilhamento de experiências coletivas. O corpo, portanto, é memória e enunciação; é tempo e linguagem.

Nessa mesma direção, Gloria Anzaldúa (2000), escritora e teórica cultural chicana, convoca as mulheres a colocarem suas entranhas no papel, a escreverem sem medo e contarem suas próprias histórias. Sua proposta também se ancora na experiência encarnada como lugar de saber, fazendo da escrita como uma prática performativa de reinvenção de si, sobretudo para aquelas que vivem nas fronteiras, sejam elas geográficas, linguísticas, identitárias. Assim como Leda Maria Martins inscreve a memória no corpo e no rito, Anzaldúa faz do corpo-escrita um território de insurgência, onde a linguagem não é apenas meio de expressão, mas ato político de afirmação e cura:

Nosso discurso também não é ouvido. Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos. Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia (Anzaldúa, 2000, p. 229).

Anzaldúa (1987) não apenas desafia as formas tradicionais de produção do conhecimento, mas propõe, em sua leitura metodológica, nos apresenta a desobediência epistêmica. Sua obra constrói-se em um entre-lugar que recusa a separação rígida entre teoria e experiência, entre corpo e pensamento, entre poesia e política. Ao entrelaçar autobiografia, ensaio, poesia, testemunho e manifesto, Anzaldúa forja uma metodologia radicalmente encarnada, em que o processo de escrita é também um processo de cura e de invenção de si. Ao recusar o lugar do saber objetivo e neutro, afirma a legitimidade do conhecimento que emerge do corpo marcado pela fronteira, do afeto, da memória e da dor.

Nesse sentido, ler Anzaldúa é também ser interpelada a deslocar-se, não apenas no conteúdo, mas na forma. Seu texto exige uma escuta sensível, uma disponibilidade para a ruptura, uma abertura à ambiguidade. Essa metodologia fragmentária, feita de deslocamentos linguísticos, trocas de registro, saltos narrativos e rituais de evocação simbólica, constrói o que ela denomina “conhecimento de fronteira”: um saber que se dá no conflito, na transgressão, no diálogo entre mundos inconciliáveis. A autora mobiliza o conceito de *nepantla*, termo náhuatl que designa o espaço do entre, da transição e da instabilidade, como locus metodológico e existencial de sua escrita. É nesse terreno movediço que a nova consciência *mestiza* se forma, aprendendo a habitar a contradição e a multiplicidade.

A nova consciência *mestiza* não é apenas um conceito político, mas um procedimento metodológico que atravessa o corpo que escreve. Essa consciência exige o abandono de formas lineares de pensamento e convida à divergência, à associação simbólica, à intuição e à multiplicidade. Ao deslocar o eixo da razão moderna, eurocentrada e universalizante, Anzaldúa propõe uma prática de pensamento situada, subjetiva e relacional, que recusa as fronteiras entre teoria e prática, entre saber e experiência. Para ela, “a mestiza precisa

aprender a viver com a contradição, a desenvolver uma tolerância à ambiguidade” (Anzaldúa, 1987, p. 79).

Outro aspecto metodológico fundamental de sua obra é a escolha consciente de alternar idiomas - inglês, espanhol, chicano, tex-mex - como forma de insurgência linguística e epistêmica. Anzaldúa desafia os regimes de pureza e normatividade linguística, marcando sua escrita com as cicatrizes da exclusão, mas também com a potência da resistência. A linguagem torna-se, assim, espaço de luta e de criação, território de negociação identitária e de insurgência política.

Esse entrecruzamento de corpo, saber, rito e escrita encontra eco também nas reflexões de Rafael Haddock-Lobo (2021), que propõe uma filosofia popular brasileira engendradas nas encruzilhadas. Para o autor, não se trata de propor um novo método filosófico nos moldes cartesianos, mas de convocar estilos, experiências e feitiços capazes de reencantar o pensamento. Inspirado pelas macumbas, pelas sabedorias afro-indígenas e pela ancestralidade, Haddock-Lobo reivindica uma contrametodologia: uma filosofia que pisa devagar, que gira, que atravessa e é atravessada. Em vez de um saber que pretende dominar o real, ele defende uma ética da travessia, da escuta, do corpo, da encruzilhada - um saber que respeita o segredo e as impossibilidades como parte do próprio conhecimento.

Enquanto Leda Martins afirma o corpo como lugar de inscrição da memória coletiva, e Anzaldúa escreve desde a fronteira como forma de reinvenção, Haddock-Lobo propõe uma filosofia que se faz gira, canto, rastro e feitiço. O corpo, a escrita e a encruzilhada tornam-se, assim, territórios epistemológicos em que o saber não é linear, mas encantado, múltiplo e situado. Nessa filosofia não se trata de abandonar os saberes ocidentais, mas de cruzá-los com as práticas de terreiro, as danças de roda, os pontos cantados, o ritmo do tambor e as pegadas de quem veio antes.

Este trabalho se propõe, portanto, a um processo teórico-científico-prático que se realiza na travessia, nos cruzos, nas giras, nos territórios fronteiriços e na oralitura. Trata-se de um desejo emancipador e libertário, em que teoria e prática não mais se apresentam dissociadas da pesquisa e das relações construídas entre a pesquisadora, os sujeitos e as teóricas, mas constituem, juntas, um meio

aberto de construção e desconstrução de vínculos, saberes e modos de existir brincante.

Assim como os processos híbridos e interdisciplinares da arte-educação e dos estudos das culturas tradicionais, esta pesquisa busca cruzar referenciais e linguagens: documentários, filmes, obras de arte, literatura, poesia, textos acadêmicos, objetos e fotografias. São materiais que nos ajudam a compor e articular diferentes pontos de vista sobre o legado cultural brasileiro, a partir da perspectiva das matrizes africanas.

Neste compasso, encontramos com Ana Maria Carvalho, que é figura central da cultura popular brasileira, nascida no Maranhão, num quilombo, na cidade de Cururupu, e herdeira direta das tradições populares maranhenses. Atualmente em São José dos Campos (SP), é reconhecida por seu modo de vida brincante, por sua atuação como guardiã de saberes tradicionais e por sua prática pedagógica enraizada na oralidade, no corpo e na ancestralidade. Todo o seu trabalho articula música, dança, contação de histórias, rituais e práticas comunitárias, constituindo uma verdadeira filosofia encarnada, vivida no cotidiano, no chão da comunidade, na partilha de experiências e de poesia.

O modo de vida brincante, que define a mestra Ana Maria Carvalho, se caracteriza como aquele que pode romper com as lógicas produtivistas, lineares e disciplinadoras que regem a modernidade ocidental. Trata-se de uma forma de existência marcada pela leveza e pela experimentação sensível do cotidiano, em que o brincar não é reduzido a uma atividade infantil ou ao tempo livre, mas se afirma como prática existencial, epistemológica e política (Santos, 2019).

Enraizado nas culturas populares e ancestrais, especialmente nas expressões afro-brasileiras, esse modo de viver preserva o corpo em movimento, o riso, a festa, a música e a oralidade como formas legítimas de conhecimento e resistência. O brincar, nesse contexto, atua como criador de mundos, transgressor de normas hegemônicas e reencantador da vida comum.

Viver de maneira brincante é viver em ritmo próprio, em dança com o tempo, em abertura ao inesperado e em sintonia com as potências do corpo e da coletividade. Essa escolha existencial valoriza a estética, o afeto, a presença e a partilha, funcionando como contracorrente à lógica neoliberal que transforma tudo em produtividade, desempenho e eficiência. Assim, segundo Santos (2019), o modo brincante de existir propõe uma ética da alegria, da criação e do

encantamento, reconhecendo na festa, no corpo e na oralidade territórios potentes de saber e de transformação.

Diante desse entrelaçamento de saberes, práticas e linguagens, entrevistar Ana Maria Carvalho se tornou não apenas pertinente, mas necessário. Sua trajetória encarna, com potência e poesia, os princípios que norteiam esta pesquisa: a valorização das epistemologias populares, o reconhecimento do corpo como lugar de memória e conhecimento, e a aposta no brincar como forma de existência e resistência.

Autoras e autores também entram nessa escrevivência⁷, compondo um coro de vozes distintas, oriundas de diversas áreas — antropologia, filosofia, história, sociologia, arte e educação. Vozes entrelaçadas como os fios que tecem a história, a cultura e a sociedade brasileira. Importa destacar que, embora o ponto de partida da pesquisa tenhamos proposto uma entrevista individual com a mestra Ana Maria Carvalho, não se trata aqui da exaltação de um protagonismo isolado, mas da construção de uma rede que se espelha e se reflete em todas nós. O corpo que narra os seus ancestrais está, ao mesmo tempo, narrando a si, os seus modos de viver e de criar nas culturas tradicionais são formas de expansão da vida; e, ao narrarmos essas trajetórias, também narramos as nossas. Nossa vida, assim, também se expande.

Seguimos, portanto, com Maurice Halbwachs (1990), que propõe uma ruptura importante com a ideia de uma memória enclausurada no indivíduo. Para ele, lembrar não é uma ação solitária, mas uma prática atravessada pelas redes sociais, pelos grupos de pertencimento, pelos vínculos simbólicos que nos constituem. Mesmo quando parece íntima, a memória pulsa no coletivo. É nesse entrelaçamento que ela ganha forma, como se cada lembrança pessoal fosse um eco das vozes que nos habitam. Halbwachs não nega o sujeito, mas o inscreve no tecido vivo das relações sociais que moldam nossos modos de lembrar, sentir e narrar.

⁷ O conceito de escrevivência, criado por Conceição Evaristo (2011), é uma proposta política, poética e epistemológica de escrita que articula vida e narrativa, especialmente a partir da experiência de mulheres negras no Brasil. A palavra nasce da fusão entre escrita e vivência, indicando que a escrita não é algo separado da vida, mas uma forma de expressar e elaborar a existência, as dores, os afetos e as resistências.

A sua reflexão começa com uma imagem poderosa: a diferença entre o testemunho de si e o testemunho do outro. Quando retornamos a um lugar ou encontramos um rosto antigo, aquilo que parecia apagado ressurgiu – não como dado bruto, mas como reconstrução afetiva, atravessada por sentidos compartilhados. A memória, assim, não é recuperação, mas reinvenção. Ela se atualiza em função de quadros de referência que pertencem tanto à singularidade quanto à coletividade.

Uma das chaves conceituais de sua obra está na noção de ressonância: lembramos apenas aquilo que continua vibrando em nosso grupo de pertencimento. O afastamento de um coletivo – de uma comunidade, de uma rede afetiva, de uma linguagem – pode fazer com que certas lembranças esmoreçam. O esquecimento, portanto, também é social. Halbwachs nos ensina que lembrar e esquecer são modos de habitar ou desabitar vínculos.

Ainda que fale das experiências mais íntimas, Halbwachs recusa a ideia de que elas sejam puramente individuais. As emoções, as imagens, os afetos que parecem secretos são, muitas vezes, organizados por linguagens e símbolos partilhados. As redes sociais de sentido estruturam as formas como significamos o vivido. A memória é, nesse sentido, um lugar de atravessamento – não uma cápsula fechada, mas um campo em fluxo, onde o eu se desfaz e se refaz no encontro com o outro.

Há, em sua proposta, uma crítica sutil à concepção liberal de sujeito. Longe da figura autônoma e autoexplicável, o sujeito de Halbwachs é um ser em relação, tecido por temporalidades e pertenças. A memória coletiva, portanto, não é uma coleção de lembranças individuais somadas, mas um dispositivo dinâmico, socialmente situado, que permite a experiência do lembrar.

É por essa via que escutar Ana Maria Carvalho faz sentido. Quando ela narra suas histórias, seus modos de fazer e viver, está também convocando as vozes que vieram antes dela. Suas memórias não são apenas suas: pertencem a uma linhagem, a um chão, a um território de saberes ancestrais. Sua narrativa inscreve-se na lógica da coletividade. Ao lembrar, ela também invoca, celebra e reconstrói os elos que sustentam sua existência e a existência de muitas outras.

Nesse movimento, suas palavras não ecoam sozinhas: formam uma rede de vozes entrecruzadas, em que diferentes tempos, corpos e saberes se

manifestam. Aqui, o conceito de polifonia⁸, tal como proposto por Bakhtin (2010), ajuda a compreender essa tessitura de vozes que não se anulam nem se fundem em uma só, mas coexistem em tensão, ressonância e diálogo. Ouvi-la é participar desse ato de reencantamento do tempo e da memória, onde o eu e o nós se entrelaçam numa composição coral. Uma memória que respira e canta.

É nesse canto plural que podemos vislumbrar as potências de uma educação insurgente e insubmissa, uma educação que se recusa a se render à normatividade disciplinadora dos currículos coloniais e das práticas escolares autoritárias. Ao reconhecer a densidade epistêmica das vozes populares, femininas, negras, indígenas e ancestrais, abre-se espaço para outros modos de aprender e ensinar, que não se orientam pela lógica da captura, do controle e da objetividade imposta. Trata-se de uma educação que não se faz a partir de manuais ou receitas, mas da escuta atenta, do diálogo com o vivido e do corpo em movimento.

Por isso, inspiradas nas experiências e ensinamentos de mestras como Ana Maria Carvalho, propomos analisar a possibilidade de uma educação como viandança - conceito que evoca a travessia, o caminho feito com os pés no chão da experiência, da oralidade e da corporeidade. A viandança é a pedagogia da caminhada, da pausa, da escuta e da reinvenção cotidiana. Não se trata de chegar a um destino, mas de habitar o caminho, permitindo que o conhecimento se faça no encontro com os territórios, com os saberes populares e com os afetos que nos atravessam. Uma educação viandante que reconheça a importância da polifonia como método e ética. Ela se dá no entre - entre as vozes, entre os corpos, entre os tempos. E é nessa travessia que se constroem aprendizados que não apenas informam, mas transformam, cultivando outras possibilidades de vida.

Foi nesse horizonte que se inscreveu esta pesquisa: uma travessia entre escuta, corpo, território e palavra. O objetivo foi compreender, por meio da história oral, como a trajetória de vida, arte e prática de uma mestra da cultura popular expressava concepções de educação - e, sobretudo, como esses

⁸ Para Mikhail Bakhtin, polifonia é um conceito central na sua teoria do romance, especialmente desenvolvido em sua obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (2010). A palavra vem do grego *poly* (muitos) e *phono*s (voz), e Bakhtin a utiliza para descrever um tipo de narrativa literária — e também uma forma de compreender a linguagem — em que múltiplas vozes autônomas coexistem e dialogam sem serem subsumidas por uma única perspectiva dominante.

saberes poderiam contribuir para repensar os diálogos entre cultura popular, educação formal e práticas educativas comunitárias. Tratou-se de investigar o valor formativo de saberes ancestrais que, muitas vezes, não se encontram nos livros ou nas salas de aula tradicionais, mas que se inscrevem na carne, no canto, no rito, na experiência compartilhada. Saberes que nasceram e se recriaram nas encruzilhadas do tempo e da memória, sustentados pela resistência de mulheres negras em seus territórios de vida.

A pesquisa se orientou por três objetivos específicos que deram forma a esse caminho: (a) realizar entrevistas de história oral com uma mestra da cultura popular, documentando sua trajetória, suas práticas artísticas e suas concepções educativas; mapear, em seus relatos, os eixos de saberes que se entrelaçavam à espiritualidade, ao corpo, ao território, à família, à comunidade, à tradição, à religião, à política e à cultura popular; (b) analisar como essas práticas artísticas - cantadas, dançadas, entoadas - também se constituíam como práticas educativas, dotadas de intencionalidade, força formativa e potência de mundo; e (c) contribuir para a ampliação da compreensão de educação, deslocando-a do campo estrito da escolarização e valorizando os saberes historicamente invisibilizados, silenciados ou deslegitimados pelas epistemologias hegemônicas.

A caminhada seguirá para o próximo capítulo que foi dedicado à revisão bibliográfica dos estudos acadêmicos sobre a presença e as vozes das mulheres na cultura popular. Em seguida, apresentou-se o percurso metodológico da pesquisa, ancorado na história oral, articulando memória, narrativa e afeto como ferramentas ético-políticas de produção de conhecimento.



Figura 5 – Fotografia Ana Maria dançando. Fonte: Raquel Catão, 2018.
Disponível em: <https://www.facebook.com/anamariacarvalhocultural>

4. MULHERES NA CULTURA POPULAR PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Protocolo PRISMA

Base de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Descritores: Mulheres. Cultura Popular. Educação. | Mulheres. Culturas tradicionais. Educação.

Qual tipo: Teses e dissertações

Crítérios de inclusão e exclusão: Descritores nos Título, Resumo ou Palavras-chave.

Método da pesquisa: História Oral. História de vida. Entrevista.

Objetivo: pesquisar a presença e participação de mulheres na cultura popular.

Recorte temporal: Sem recorte.

Área: Todas.

Sujeitos: mulheres na cultura popular.

Extração de dados: universidade, modalidade, nome dos autores, área, ano, título e resumo do trabalho.

Resumo

Este estudo parte do reconhecimento de que a presença das mulheres nas culturas populares afro-brasileiras é essencial para a preservação e continuidade dessas tradições. Apesar disso, suas atuações e contribuições, historicamente, não têm recebido o devido reconhecimento e visibilidade. Essa revisão tem como objetivo identificar e analisar estudos acadêmicos que abordam a participação das mulheres na cultura popular afro-brasileira em diálogo com a educação, buscando compreender como essas experiências vêm sendo tematizadas e problematizadas no campo acadêmico. Para isso, foi

realizada uma revisão sistemática na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), adotando critérios específicos de inclusão e exclusão, resultando na seleção de oito trabalhos. Inicialmente sete trabalho, e em uma nova pesquisa acrescentou-se mais um. Esses estudos, embora diversos em suas abordagens e contextos geográficos, compartilham o interesse em evidenciar as formas de participação, resistência e protagonismo das mulheres no âmbito das culturas populares, especialmente em territórios marcados pela oralidade, ancestralidade e práticas coletivas.

A fundamentação teórica dos trabalhos identificados dialoga com os estudos de gênero, feminismos negros e teorias decoloniais, que evidenciam como as mulheres, sobretudo negras e periféricas, constroem formas de resistência por meio da cultura e da tradição popular. As pesquisas reforçam a importância de considerar as práticas culturais como espaços de formação, memória e reexistência, onde as mulheres não apenas mantêm saberes ancestrais vivos, mas também produzem novos sentidos para suas próprias trajetórias e para a coletividade. Ao mapear e refletir sobre essas produções acadêmicas, o estudo contribui para fortalecer as discussões sobre a centralidade das mulheres nas culturas populares no campo da educação e amplia o debate sobre a necessidade de reconhecer seus papéis como sujeitos de saberes, práticas e epistemologias próprias.

Palavras-chaves: Mulheres; Cultura Popular; Educação.

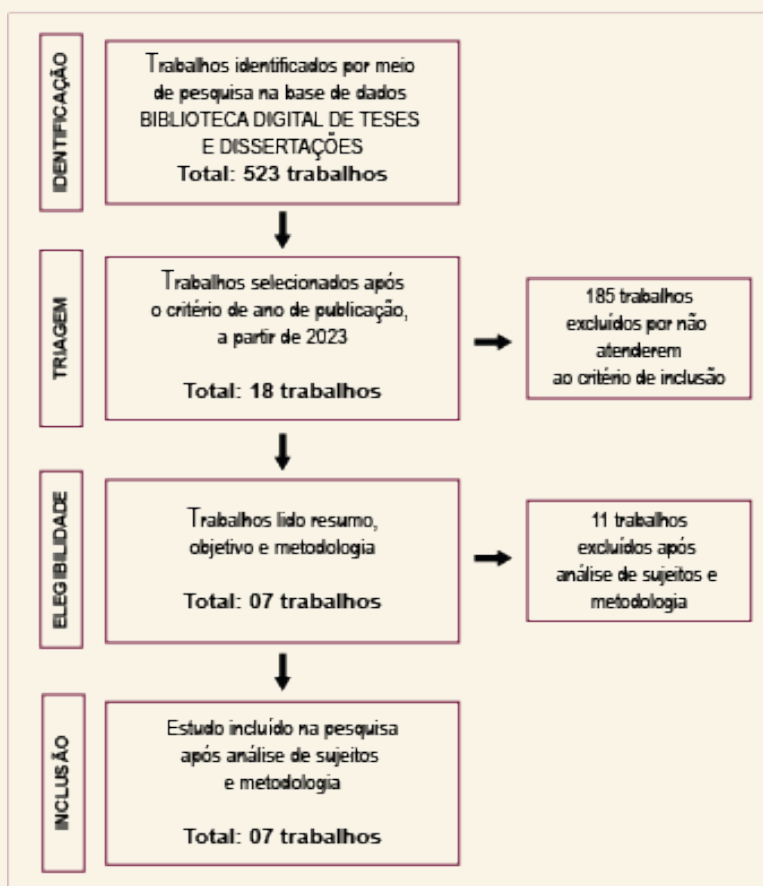
Método

Este capítulo se fundamentou em revisão sistemática da literatura científica nacional (**figura 6**) sobre a pesquisa realizada no território da cultura popular com participantes mulheres no recorte da educação, cujo objeto de análise foi a produção científica veiculada em teses e dissertações indexados no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa foi realizada conforme os protocolos de recomendações

metodológicas da declaração PRISMA⁹ (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*, para trabalhos de revisão sistemática.

Fluxograma¹⁰ prisma do processo de seleção de estudos:

Figura 6. Fluxograma 1: Representação esquemática do PRISMA *Flow Diagram*



Fonte: Elaboração própria (2023).

A primeira busca ocorreu entre setembro e outubro de 2023 e para isso foram utilizados os seguintes descritores: mulheres, cultura popular e educação. Na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações foram aplicados os filtros, que, no entanto, não tinham nenhuma limitação ou

⁹ O PRISMA é um conjunto de itens, baseado em evidências, que ajuda na organização e clareza dos relatórios de revisões sistemáticas e meta-análises (Bonaldo, 2021).

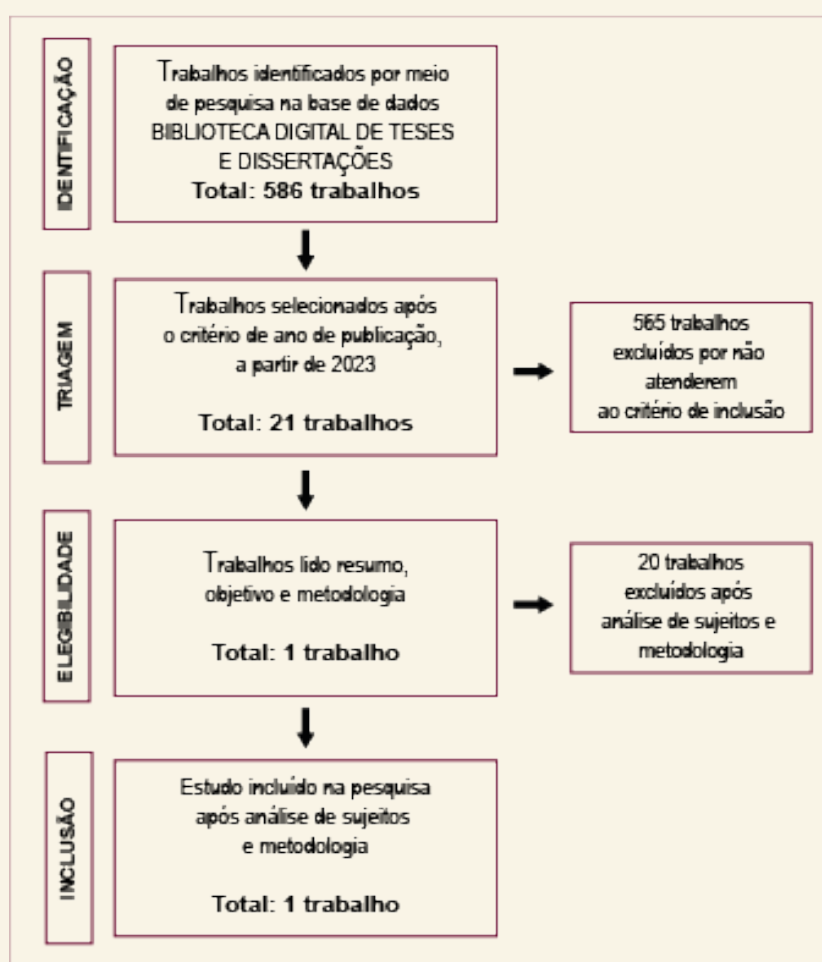
¹⁰ Representação esquemática dos métodos de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão de trabalhos na revisão, adaptada pela autora de acordo com o PRISMA Flow Diagram.

recorte, além dos descritores já mencionados, para os trabalhos disponíveis.

Inicialmente foram rastreados 223 documentos, sem recorte temporal e em todas as áreas. Dos 223 trabalhos encontrados inicialmente, foram, a partir da triagem, selecionados 18 trabalhos.

A segunda busca foi feita em julho de 2025, com o intuito de levantamento de dados de novas pesquisas submetidas com os descritores selecionados para este estudo, com o acréscimo de busca para pesquisas publicadas a partir de 2023 e tivemos apenas 01 trabalho encontrado como nos mostra a **figura 7**¹¹.

Figura 7. Fluxograma 2: Representação esquemática do PRISMA *Flow Diagram*



Fonte: Elaboração própria (2025).

¹¹ Atualização da representação esquemática dos métodos de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão de trabalhos na revisão, adaptada pela autora de acordo com o PRISMA Flow Diagram.

Um desafio encontrado nesta revisão sistemática, foi identificar, dentre as pesquisas científicas publicadas, a relação direta entre mulheres, cultura popular e educação. Havendo pouquíssimas pesquisas que tratam dessa intersecção em algum eixo, seja mulheres e cultura popular, seja mulheres e educação ou seja mulheres, cultura popular e educação. Ainda que os programas dos trabalhos incluídos sejam em Educação, houve poucos objetivos de pesquisa vinculados diretamente a perspectivas e abordagens voltados à educação.

Para a triagem, os seguintes critérios de exclusão foram utilizados: os descritores no título, resumo ou palavras-chave. Assim, permitiu incluir apenas os trabalhos que especificaram a inclusão de mulheres participantes na cultura popular, e permitiram analisar os dados distintamente no que se refere a participação de mulheres no conceito geral de cultura popular. Para esta tese fez-se o recorte de cultura popular, como sendo as práticas culturais e religiosas que envolvam valores civilizatórios de matriz africana, bem como, manifestações coletivas e comunitárias acerca de algum folgado, festa ou rito. Para determinar a elegibilidade, examinamos títulos e palavras-chave, resultando na seleção de 18 trabalhos. Após revisar os resumos e aplicar critérios de exclusão com foco em sujeitos de pesquisa e metodologia, 07 trabalhos foram considerados para esta etapa.

Por fim, depois da análise dos resumos, objetivos e metodologias das teses e dissertações selecionados, os trabalhos foram classificados por universidade, autor, ano de publicação, objetivos, tipo de metodologia empregada e resultados apresentados.

Resultado e considerações

Dos 19 trabalhos selecionados, a **Figura 8** apresenta a distribuição por ano de publicação, abrangendo o período de 2004 a 2022, conforme identificado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Figura 8. Tabela 1: trabalhos incluídos neste estudo publicados entre 02 de dezembro de 2004 a 06 de junho de 2022.



Fonte: Elaboração autora (2023).

Esses dados são relevantes, pois, inicialmente a pesquisa não estabeleceu um critério temporal específico para seleção e inclusão, apenas na segunda análise que usamos o critério de publicações a partir de 2023 a fim de atualizar este estudo, como nos mostra a **Figura 9**.

Figura 9. Tabela 2: Complementação de trabalhos incluídos neste estudo publicados entre 2004 a 2023.



Fonte: Elaboração da autora (2025).

A análise dos títulos dos trabalhos, bem como da localidade da pesquisa e das universidades vinculadas, revela uma diversidade rica e representativa das manifestações culturais e artísticas femininas em diferentes regiões do Brasil. Cada projeto aborda aspectos únicos das experiências das mulheres em contextos específicos, destacando a interseção entre gênero, cultura, e tradições locais. Algumas observações sobre cada trabalho:

1. ****Mulheres em cozinhas e terreiros, palcos de chorados (MT) e batuques (SP)****

- Autora: Rosana Baptistella
- Localidade: Mato Grosso (VI. Bela da Santíssima Trindade) e São Paulo (Capivari, Piracicaba e Tietê – UNICAMP)
- Ano de publicação: 2004
- Resumo: O trabalho reflete sobre a dança como prática de vida e transformação, a partir das experiências de mulheres no Batuque paulista e no Chorado de Vila Bela (MT), destacando suas potências educativas e culturais.

2. ****Salve Maria(s): mulheres na tradição do congado em Belo Horizonte, MG****

- Autora: Dalva Maria Soares
- Localidade: Minas Gerais (Belo Horizonte – UFV)
- Ano de publicação: 2009
- O estudo investiga a crescente participação das mulheres em funções de destaque no Congado mineiro, evidenciando mudanças nas relações de gênero e nos espaços de poder dentro dessa tradição afro-brasileira.

3. ****Aprendendo a ler com minhas camaradas: seres, cenas, cenários e difusão do samba de roda através das sambadeiras do Recôncavo baiano****

- Autora: Clécia Maria Aquino de Queiroz
- Localidade: Bahia (Salvador – UFBA)

- Ano de publicação: 2019

- A tese investiga o protagonismo das mulheres sambadeiras no samba de roda do Recôncavo Baiano, evidenciando suas práticas como formas de resistência, memória e transmissão cultural diante das desigualdades de gênero e da desvalorização cultural.

4. **Práxis educacional de mulheres e danças afro-brasileiras: entrecruzar de corpos e culturas decoloniais**

- Autora: Cecília Nunes da Silva

- Localidade: Bahia (Salvador – UFBA)

- Ano de publicação: 2021

- A tese investiga como mulheres ligadas às danças afro-brasileiras usam suas vivências para criar uma educação anticolonial. Com base em histórias de vida e feminismo negro, a pesquisa valoriza corpos, movimentos e experiências para promover empoderamento e uma educação mais humana.

5. **Arte, cultura e natureza no canto das destaladeiras de fumo de Arapiraca**

- Autora: Josefa Eleusa da Rocha

- Localidade: Alagoas (Arapiraca – UGRGS)

- Ano de publicação: 2021

- A tese investigou as Destaladeiras de Fumo de Arapiraca, destacando seus cantos, histórias e a conexão entre cultura, arte e natureza. A pesquisa mostrou como a troca entre saberes acadêmicos e comunitários fortalece o vínculo entre universidade e comunidade.

6. **A figura dos mestres e das mestras do Boi de Pindaré: educação, memória, pertencimento e oralidade**

- Autora: Cristiane Rodrigues Serra

- Localidade: Maranhão (São Luís – PUC-Rio)

- Ano de publicação: 2022

- A pesquisa investiga os Mestres Cantadores do Boi de Pindaré como

educadores não formais da cultura popular maranhense do Bumba-meu-boi. Também reconhece o empoderamento feminino dentro dessa tradição e mostra como os espaços de ensaio funcionam como locais de ensino comunitário e cultural.

7. **Corre um rio de lembranças nas encantadas lavadeiras de Almenara: cotidiano, memória e oralidade nos cantos de trabalho**

- Autora: Jéssica Parreiras Marroques
- Localidade: Minas Gerais (Almenara – UFMG)
- Ano de publicação: 2022
- A pesquisa explora as memórias e narrativas das mulheres lavadeiras do Coral de Almenara (MG), conectando o canto coletivo ao trabalho cotidiano e à história da escravidão negra, mostrando como esses elementos revelam resistência, cultura e saberes ancestrais.

8. ** Educação com as mãos no chão: Um princípio formativo a partir das memórias de mulheres mestras de capoeira no estado de São Paulo**

- Autora: Mayris de Paula Silva
- Localidade: São Paulo (Campinas – UNICAMP)
- Ano de publicação: 2023
- A tese analisa as experiências de mulheres mestras de Capoeira em São Paulo, destacando seu protagonismo na luta contra a invisibilidade feminina e o papel da Capoeira como prática educativa e descolonizadora.

Esses trabalhos oferecem uma visão abrangente das experiências femininas em diferentes contextos culturais do Brasil, contribuindo para a compreensão mais profunda da interseção entre gênero e expressões culturais locais.

Figura 10. Mapa do Brasil com a localidade em que as pesquisas foram realizadas nos trabalhos incluídos neste estudo.



Fonte: Elaboração da autora (2025).

As pesquisas incluídas, embora tenham alguns dos mesmos critérios de inclusão, são bem diversificadas. Todas têm como descritor comum, mulheres participantes da pesquisa, no território da cultura popular. Todas elas, têm também alguns percursos metodológicos similares, que culminam numa perspectiva comum da pesquisa, respeitar os sujeitos participantes, as mulheres. Respeito, consolidado numa pesquisa científica, advindo de uma escuta dessas mulheres, o reconhecimento de seus valores dentro de espaços e funções que muitas vezes são subjugadas. Seja pelo contexto histórico, seja pela dinâmica constituída, seja pela estrutura social que rege as relações. Os

percursos metodológicos conversam entre si, pois em todos os trabalhos, há pesquisa de campo e as mulheres são entrevistadas. Ainda que algumas abordagens difiram uma das outras, sendo pela História Oral, pela Etnocologia, Etnografia, as mulheres são sujeitas, colaboradoras no tecer da pesquisa. E outro dado relevante, é que de todas as pesquisas, suas autoras, são mulheres.

Tendo nos trabalhos como um dos recursos metodológicos a entrevista, observa-se que a presença em campo é uma parte essencial do percurso da pesquisa. Uma vez que, é preciso ir até a comunidade em que aquelas mulheres fazem parte para a entrevista ser realizada, e então, talvez, acessar e conseguir os objetivos da pesquisa. Portanto, nota-se as diferentes localidades onde as pesquisas são realizadas (**Figura 10**). Algumas vezes, não é nem no território geográfico onde está localizada a universidade onde a pesquisa estava vinculada.

Observa-se apenas dois casos de inaccessibilidade ao campo, conforme o planejado no projeto inicial da pesquisa, pois, foram afetados pela Pandemia da COVID-19, impossibilitando que as pesquisadoras estivessem por todo o tempo de pesquisa em contato físico com a comunidade e as sujeitas da pesquisa. No entanto, uma delas relata na pesquisa, que com a ajuda da Mestra da comunidade, elas conseguiram organizar recursos e modos para que as entrevistas acontecessem, e que ela pudesse estar mais “presente” na comunidade, através da tecnologia - com celulares, internet, câmeras e computadores, com a organização operacional da comunidade.

Considerações

Revela-se a partir dos resultados das pesquisas incluídas neste estudo, que não há trabalhos direcionados à história de vida de mestras tradicionais na cultura popular. Que tenha em seu escopo de pesquisa o percurso metodológico da história oral e que esteja em diálogo direto com a educação, no que tange refletir, compreender e analisar os impactos e atravessamentos que as mulheres, mestras na cultura popular possam ter no que se entende por educação nesta tese.

Portanto, faz-se necessário o tema desta tese, para que se possa somar junto aos estudos encontrados, uma nova abordagem da participação de

mulheres na cultura popular, com enfoque nas mestras, suas histórias de vida e os possíveis desdobramentos advindos deste encontro.

Quais diálogos entre os entendimentos possíveis do que seja educação, dentro dos territórios da cultura popular com o protagonismo destas mulheres, não só nas manifestações, de um modo ativo nos folguedos e no rito, mas a própria história de vida, como possibilidade metodológica para tecer novos rumos epistemológicos na produção de conhecimento, bem como na práxis pedagógica.



Figura 11 – Fotografia Ana Maria bordando. Fonte: Lela Beltrão, 2023.
Disponível em: <https://www.facebook.com/anamariacarvalhocultural/>

5. VIANDANÇA: O MÉTODO

"vi.an.dar" Fazer viagem. = PEREGRINAR, VIAJAR

viandança é o caminhar
em passos de dança
dança que conduzida pelo pulsar do pensamento e do sentir
ressoa
junto ao tantã que bate no peito, é ir

no compasso do trupé,
ora firme no chão,
em contraponto, leve no ar

viandança é cirandar,
na roda,
atenta a todos que passam em gira por você
e se conectam no olhar
mão com mão,
como nas cirandas de Lia,
que canta que aquela ciranda
não é dela só,
mas é de todos nós

viandança é uma toada todinha de cavalo marinho
versado no fino da poesia,
rabecada pra esquentar e acelerar o tino
improviso de verso,
improviso de passo,
memórias que contam histórias
convocam poesias
inspiram belezas

viandança é ir, por aí,
em devaneio e teoria,
de peito aberto, sem agonia
veias e poros dilatados,

a tudo que vinha

viandança é caminho sem volta,
porque na roda da gira,
a gente não tem ponto de chegada, sequer de partida
só vamos,
entre giras e giras e giras,
a cada volta ao mundo,
na parada do pensar,
a gente retoma folêgo,
que o método é esse,
caminhar

viandança
é construir pensamento,
alinhar produção de sentidos
é fricção, confronto,
porque o que se dá,
é uma visão nova,
de um novo lugar,
de um novo olhar,
de um novo querer,
de um novo sentir,
e de um novo pensar

viandança é desafio de quem se desprende e desapega de
métricas, regras
e contas pressupostas,
impostas, mortas

viandança
está no lugar que transcende,
rompe,
reconstrói,
recupera,
ajunta,

viandança é servir,
servir a pesquisa
no mesmo passo
que somos servidas por ela,
banquete, eu diria

viandança
é cavocar,
convocar,
desejo de com bravura cortar,
com facão,
toda
e qualquer amarra (acadêmica)
que impede a gente de criar.

(Escritos do Diário de pesquisa)

Intentei seguir pela beirada do rio até chegar a uma pedra grande, voltada para o pôr do sol, onde eu possa me sentar, molhar os pés e apenas escutar. Na calmaria das águas de Oxum, ecoam os cantos da mestra sobre sua vida, sua lida e tudo mais que o âmbar da tarde lhe inspire a compartilhar.

Depois de ouvir a história de Ana Maria Carvalho, veio o exercício da transcrição e, em seguida, o mais desafiador: o trabalho de transcrição. Estas são as etapas deste percurso metodológico: (a) viandar, (b) observar, (c) entrevistar, (d) transcrever e (e) transcriar. Em todo o percurso, foi necessário escovar não apenas as palavras, mas também os sentidos emergidos de toda a experiência vivida com a mestra. Não só da que realizei, mas também das outras entrevistas que ela concedeu e que consultei na internet.

E, ao me preparar para escrever este capítulo, percebi que vesti a saia e brinquei com Ana Maria Carvalho. É educadora popular, atriz, cantora, compositora, pesquisadora, costureira e, não menos importante, uma mulher brincante. Nascida em Cururupu (MA), a maranhense de 73 anos é uma das fundadoras da festa do Boi, no Morro do Querosene, em São Paulo (SP), e mora

há 31 anos em São José dos Campos (SP). Em uma vivência bastante intensa, pude ouvi-la, admirá-la e me nutrir das suas encantarias.

Em maio de 2023, fui a campo pela primeira vez e a entrevistei. Fiquei em sua casa por quatro dias, participando de sua rotina, de seu trabalho, do seu círculo de amizades e vivenciando momentos de intimidade: comer da sua comida, dormir em seu quarto, ouvir fragmentos da sua história de vida. Aprender sobre o outro parece nos permitir tecer mais linhas, cavar mais palavras e sentidos para esta tese - e para a vida.

Como já descrito no capítulo anterior, realizamos uma revisão sistemática com o objetivo de analisar, em termos quantitativos e por recorte temático, as pesquisas que abordam mulheres na cultura popular sob a perspectiva da educação e que adotam, como metodologia, a história oral, a história de vida ou entrevistas com participação direta. Para isso, foram utilizados os seguintes descritores: mulheres, cultura popular e educação. A busca foi realizada na base da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Neste primeiro exercício de análise, constatamos que são poucos os estudos científicos que atendem aos critérios de inclusão estabelecidos. Isso confirmou a relevância e a necessidade de seguirmos com esta pesquisa, com este recorte e temática. Acreditamos que, à medida que a pesquisa se aprofundava no campo e na análise, as perguntas e os desejos iam sendo lapidados, e o caminho, se tornado mais certo.

No exercício de aproximação dos fazeres de Ana Maria, procurei me acercar o quanto possível para observar e participar de suas práticas. A entrevista constituiu apenas uma das camadas de observação e análise; compreendemos que o modo como essas práticas se constituem não se esgota na palavra. Pelo contrário: muito do que é vivido nas dinâmicas das culturas populares é indizível, sendo acessível apenas por meio do corpo implicado, envolto em determinada manifestação ou rito - é o corpo que compreende, que traduz.

O caminho trilhado nesta pesquisa é uma metodologia que se construiu ao longo do percurso, enquanto a própria pesquisa acontecia, mesmo em meio aos percalços. Ancoramo-nos na *Viandança*, e, com ela, na História Oral, compreendida aqui como ponto de condução - e não de partida. Trata-se de um elemento necessário e fundamental, capaz de nos oferecer um percurso afinado

aos ideais deste estudo: uma investigação científica, mas também sensível, coerente e poética.

Debruçamo-nos mais intensamente sobre as reflexões que envolvem esse “ponto de condução” que, por sua própria natureza, não se fixa: a pesquisa já se fazia presente antes mesmo de sua formalização. Por isso, não se trata de um ponto de partida ou de chegada, mas de um percurso. O processo vivido implica, em nossa perspectiva, um caminhar que entrelaça vida e pesquisa, onde a História Oral se cruza com a materialização das memórias em imagens, poesias, músicas, cartas e diários - elementos que, juntos, delineiam um caminho metodológico outro, que aqui nomeamos como viandança.

O método da viandança nasce da prática e da escuta atenta de uma pesquisa situada, especialmente voltada às experiências marcadas pela oralidade, pelo corpo e pelos sentidos na cidade, no campo e outros territórios vividos. Inspirado na errância, inicialmente, na deriva, nas caminhadas sem destino fixo e nas microterritorialidades da paisagem urbana - como os grafites - , o método da viandança propõe uma forma de produzir conhecimento a partir do movimento, da presença, da sensibilidade e da relação afetiva com o espaço vivido (Mendonça, 2022).

Mais do que um roteiro previamente delineado, a viandança se constitui em percurso, em relação. É caminhar para se deixar atravessar pelo inesperado, pelo invisível, pelas camadas esquecidas ou silenciadas da cidade e da cultura. A pesquisadora viandante não observa de longe, mas se implica no trajeto: fotografa, anota, conversa, performa, é afetada e afeta. Assim, os registros se fazem também corpo e memória.

De acordo com Mendonça (2022), trata-se de um método que articula diferentes dimensões — estética, ética e política —, fundado na escuta sensível e na abertura ao encontro com o outro. Ele se ancora na perspectiva feminista nômade de Rosi Braidotti e na noção de *borderlands* de Gloria Anzaldúa, assumindo o entre-lugar como espaço de potência e deslocamento. Rejeita dicotomias rígidas entre sujeito e objeto, entre teoria e prática, entre pesquisa e vida.

Na viandança, tudo se move, se mistura, se torna paisagem de pensamento e criação. E nela, a memória, o corpo, o canto, o grafite, a arte, a festa, os rastros e as presenças se tornam matéria de pensamento. A viandança

é método-poesia, é política do olhar e do caminhar. É uma metodologia que não busca neutralidade, mas presença; não busca totalidade, mas fragmentos; não se fecha em verdades, mas se abre em escuta. Por isso, o método da viandança não é uma técnica a ser aplicada, mas uma ética a ser vivida. Um convite a pensar a pesquisa como travessia sensível, como construção partilhada de mundos possíveis (Mendonça, 2022; Moura 2024).

História Oral e o método da viandança se entrelaçam na partilha de sentidos, na escuta sensível e na valorização dos saberes que habitam os corpos, os territórios e os gestos do cotidiano. Ambas recusam uma visão fixa, linear e universal do conhecimento. Ambas caminham com o tempo espiralar, com a memória encarnada e com a experiência situada. É nesse entrelaçamento que se constrói a tessitura dessa pesquisa: a História Oral como prática de memória, e a viandança como forma de estar no mundo com cuidado, atenção e afeto. Ambas, juntas, nos convidam a construir um caminho de pesquisa.

A memória, aqui, para além de um marco de construção simbólica e subjetiva, é também uma forma de evidência histórica e social. Isso porque desejamos discutir uma educação pautada em valores civilizatórios e políticos que divergem do sistema hegemônico - um sistema que, há séculos, promove o apagamento dessas memórias, não apenas da cultura brasileira, mas dos sujeitos que a constituem.

É importante retomar a concepção de Maurice Halbwachs (1990), que propõe uma ruptura com a concepção de memória como algo exclusivamente individual. Para ele, lembrar é uma prática social, atravessada por vínculos simbólicos, redes de pertencimento e relações coletivas. Mesmo nas lembranças mais íntimas, a memória se manifesta como construção partilhada. Halbwachs não elimina o sujeito, mas o inscreve no tecido vivo das relações sociais que estruturam os modos de lembrar, sentir e narrar. Ainda que trate de experiências emocionais e subjetivas, Halbwachs recusa a ideia de uma memória puramente individual. Emoções, imagens e afetos estão organizados por símbolos e linguagens compartilhadas. A memória se constitui como um campo em constante movimento, onde o eu se refaz no encontro com o outro.

Dessa forma, há em sua teoria uma crítica implícita à noção liberal de sujeito autônomo. Para Halbwachs, o sujeito é relacional, tecido por

pertencimentos e temporalidades. A memória coletiva não é a soma de lembranças individuais, mas uma estrutura dinâmica, socialmente situada, que torna possível a experiência de lembrar.

Em outra perspectiva, no sentido de decolonizar a noção de memória, Lélia Gonzalez nos provoca a (re)pensar o mito da democracia racial, que atua como mecanismo de dominação do povo negro, sua cultura e pensamento, ao negar e invisibilizar suas memórias e sujeitos. No texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, Gonzáles (1994) propõe uma análise potente sobre o psiquismo nacional, ao relacionar as noções de consciente e inconsciente da psicanálise com o que ela denomina de “neurose cultural brasileira”. Trata-se de um olhar para a cultura nacional sob a perspectiva psicológica.

Gonzalez discute a consciência enquanto ideologia - um falseamento da realidade, que se manifesta no desejo de ser, parecer e projetar-se branco, hegemônico, pertencente à elite. A branquitude, nesse contexto, é uma construção que se afirma por meio da negação da subjetividade e da cultura negra, relegadas ao esquecimento. Desde cedo, somos introjetados nessa ideologia — uma consciência alienada. No entanto, Lélia convoca uma outra via: a da memória.

Ela propõe que desvelar a ideologia é o primeiro passo para alcançar a memória. E é nessa memória - resgatada, valorizada, instituída - que se sustenta o processo de conscientização. A memória se torna, então, o “lugar da emergência da verdade” (Gonzalez, 1984), e é a partir dela que se pode operar uma transformação social.

O racismo se manifesta justamente porque a ideologia da branquitude habita a consciência, ocultando o que está no inconsciente: a cultura, a memória, os saberes das populações negras do Brasil. Uma cultura que é, por excelência, negra — mas que foi historicamente lançada ao esquecimento. Contudo, Lélia nos lembra: “a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência” (Gonzalez, 1984, p. 226). A memória emerge, ainda que distorcida.

A cultura brasileira, tal como instituída, opera como mecanismo de repressão do que não pode vir à tona. Um sistema de apagamento daquilo que é de matriz africana, cujos elementos são constantemente reapropriados e ressignificados, mas esvaziados de seus sentidos de memória e ancestralidade

negra. O racismo, nesse cenário, é o sintoma que revela a neurose cultural brasileira. Em momentos de defesa do inconsciente, o que está reprimido emerge - como no carnaval. O samba, a folia e a figura da mulata são liberados, pois, nesse espaço, é permitido que o povo negro apareça e seja, ainda que de forma caricata e distorcida.

Gonzáles aprofunda a análise ao denunciar as representações submissas, sexualizadas e desumanizadas das mulheres negras. Contra essa condição minorada imposta pela branquitude, sob uma perspectiva decolonial, é possível reconhecer o quanto essas imagens são mecanismos de deslegitimação, que tentam desapossar as mulheres negras de seus lugares de resistência, sabedoria, luta e axé. Lugares que são, também, de memória ancestral.

Assim como a memória, a própria narrativa também não é um texto fixo e um depósito de informações, mas sim um processo e uma performance” (Portelli, 2016). Este trecho corrobora a compreensão que sustentamos ao longo desta pesquisa. Nosso processo de entrevista seguiu essa direção: não se baseou em um questionário rígido ou em formatos preestabelecidos, mas em intenções, objetivos e questões que, mais do que serem apenas observadas, deveriam ser vividas.

Esse princípio também orientou as etapas de análise, que compuseram a corporalidade desta tese. Nosso olhar sobre o referencial teórico foi atravessado por autoras que articulam suas trajetórias de vida e experiência com a produção do pensamento, ensinando-nos a não dissociar teoria e prática.

5.1 O encontro, a entrevista e a andança.

A entrevista com Ana Maria Carvalho foi conduzida de forma a criar um ambiente propício para que suas memórias emergissem com liberdade e profundidade. Os temas abordados dialogaram diretamente com os objetivos da pesquisa, mas respeitando a fluidez da fala da mestra e a potência dos seus modos próprios de narrar.

Existe a possibilidade de quem como pesquisadores(a)s, sejamos todo(a)s capazes de tratar pessoas consideradas como ‘informantes’, muitas vezes pensadas como “fontes” ou “objetos

de estudo” (nosso “outro” objetificado). Nessa situação, comumente a voz corresponde ao esperado, torna-se fornecedora de dados, preenche lacunas, enquanto a oralidade é transformada em registro escrito cristalizado, congelado, ingenuamente apontado como “fiel ao dito”. No entanto, as vozes dizem mais; são materializadas em corpos que sentem, selecionam e desejam; entrelaçam-se à nossa voz; complementa, discordam e agigantam o encontro (Rovai, 2021, p. 19).

Investigar nossa hipótese a partir da história oral foi fundamental para compreendermos a questão central desta pesquisa: refletir sobre a possibilidade de uma educação atravessada pelos saberes da cultura popular, por meio da voz da mestra Ana Maria.

É essencial destacar que o território simbólico da cultura popular ao qual nos referimos está profundamente enraizado em uma cosmovisão afrodiaspórica - trata-se da cultura popular brasileira de matriz africana. Este recorte é necessário para a pesquisa, pois parece-nos impossível dissociar a memória da mestra, mulher negra, de uma perspectiva africana. Ouvir sua trajetória de vida, situada em um contexto tradicional que se constrói de forma comunitária, cultural e espiritual, convoca uma concepção ontológica da ancestralidade africana. Afinal, a história do Brasil foi edificada sobre a vida e a resistência de pessoas negras escravizadas, e não só, continuamente, no pós-abolição com ex-escravizados/as e negros nascidos livres.

Ao escutarmos essa trajetória, nos aproximamos dessa voz e valorizamos a oralidade - valor civilizatório africano - com todos os seus contornos, nuances e gradações que emergem em uma entrevista proseada. A forma do documento de história oral é performativa e dialógica; já o trabalho do historiador costuma se configurar como um ensaio escrito, monológico. Por isso, ao apresentarmos os resultados de um projeto de história oral, é fundamental manter ao menos um traço da origem oral, narrativa e dialógica dos materiais com que trabalhamos (Portelli, 2016).

Foi imprescindível, nesta pesquisa, o exercício de uma escuta sensível. O cuidado e a atenção à narrativa foram essenciais, especialmente por estarmos diante da voz de uma mulher negra que aqui ocupa o lugar de protagonista.

A história oral, que tem muitos entendimentos e caminhos, foi e ainda é construída tendo como uma de suas perspectivas contribuir para a abrir espaços para essas vozes, subalternizadas, mas nunca silenciadas. Compreendidas como metodologia, projeto ou disciplina, importam [...] as implicações

que seu processo dialógico proporciona para pensarmos ofício como pesquisadores(as) e a própria episteme sobre o mundo. Importa a possibilidade que o conjunto de seus procedimentos provoca para não apenas abrir espaços, mas desmontar os privilégios de quem pode *falar sobre o “outro”*, reinventando formas mais democráticas, dialógicas e colaborativas de se construir narrativas e de se ouvir atentamente as vozes que exigem serem ouvidas e que desejam se dizer (Rovai, 202, p. 18).

Pensar e compreender como essa voz se movimenta na vida, a práxis dessa voz no mundo e as formas como ela se manifesta no cotidiano é parte central desta pesquisa - sem desconsiderar os desafios que envolvem sua análise e as reflexões que ela nos suscita sobre a educação.

É justamente no desejo de sentir, com mais intensidade, a potência do canto e da voz nas culturas de matriz africana - especialmente na figura das mestras - que se fundamenta nosso caminho na História Oral. Queremos ouvir suas histórias e aprender com elas, permitindo que suas narrativas conduzam os sentidos que tecemos nesta caminhada.

o diálogo em história oral, tão assimétrico, na maioria das vezes, pode se tornar uma espécie de identificação ou de comunhão com a experiência alheia, o que gera a oportunidade de nos transferirmos para dentro dela mesma e nos afetar pela “descoberta” que desconstrói nosso “outro” pré-fabricado (Rovai, 2021, p. 19).

A partir da trajetória de vida da mestra Ana Maria Carvalho, por meio de entrevistas e da observação em campo, buscamos construir um registro-poético de sua voz - uma existência que se configura como constante exercício de vida brincante, decolonial, fronteiriço, da encruzilhada e contracolonial na produção de conhecimento e da educação.

Como essas memórias estão sendo ouvidas para, então, nos aliarmos na criação e continuidade de saberes? Saberes tecidos nas canções, na estética, na oralidade. Trabalhamos aqui com a poesia como chave metodológica e epistemológica. Invocamos a noção de poesia porque reconhecemos no modo de vida brincante da mestra uma profunda densidade poética. Há poesia no fazer, nas músicas, no movimento. Apesar das mazelas históricas sofridas por força dos mecanismos de poder, é na resistência - em movimento - dessa mulher

que habita uma potência poética, estética e espiritual que sustenta o viver e o caminhar.

Nosso desejo de analisar e refletir nasce da percepção de que essas belezas ainda não são reconhecidas como deveriam. Propusemos, então, um movimento de mapeamento dessas belezas, para colocá-las na rota de um novo entendimento de educação ao qual queremos chegar.

Há, hoje, uma revelação do Brasil negro para além do estigma racista, que vem se delineando paulatinamente graças ao trabalho persistente de pesquisadoras e pesquisadores, intelectuais, escritoras e escritores negros ao longo das últimas décadas. Graças a eles e elas, torna-se possível, à luz do conhecimento acadêmico, analisar a cultura brasileira e pensar uma educação emancipada e libertária. Usar este espaço como estratégia política nos parece irresistível - não apenas para sobreviver no presente, mas para vislumbrar futuros possíveis.

Diante do que foi apresentado, realizamos uma entrevista de história oral com a Ana Maria Carvalho. Mais do que uma técnica, a História Oral se constitui como modo de caminhar junto com quem viveu os acontecimentos, as práticas, os modos de ser e de saber que desejamos conhecer. O que se busca não é uma verdade única e cristalizada, mas a multiplicidade de sentidos que se produz quando a memória se põe em movimento. Como aponta Alberti (2004), essa abordagem permite acessar o passado não a partir de documentos silenciosos, mas das vozes que carregam marcas, afetos, tensões e saberes inscritos no corpo e na fala de quem testemunhou e sentiu.

Esta pesquisa se apoiou na abordagem da história oral na modalidade história de vida. A escolha não foi apenas metodológica, mas ética e política, pois nos interessava compreender as experiências das mulheres não como dados isolados, mas como trajetórias encarnadas, pulsantes de sentidos e atravessadas por processos históricos, culturais e afetivos. Inspiradas por Meihy (2005), compreendemos que a história oral de vida permite acessar as memórias em sua densidade existencial, revelando modos de estar no mundo que dialogam com contextos mais amplos, sem dissolver a singularidade das vivências.

Assim, as entrevistas foram compreendidas como encontros - espaços de escuta e partilha -, nos quais pesquisadora e entrevistadas construíram os registros da pesquisa. Não se tratou de extrair informações, mas de tecer juntos

um campo narrativo, em que a escuta ativa, o afeto e o tempo compartilhado permitiram que o percurso individual iluminassem aspectos coletivos da história. A voz da mestra não foi capturada, mas acolhida. A cada palavra, gesto e silêncio, foi possível entrever as articulações entre sua trajetória e os processos sociais mais amplos que as atravessam e que, por vezes, elas mesmas ajudam a transformar.

Nessa etapa, a história oral não apenas documentou, mas também gerou sentido, reatualizou memórias, potencializou subjetividades. Foi, portanto, caminho de conhecimento, de relação e de reinvenção - tanto para quem contou quanto para quem ouviu.

Esse processo exige, como ressalta Ecléa Bosi (2013), um cuidado ético e epistemológico em todas as etapas da pesquisa - do planejamento à escuta, da transcrição à transcrição, da sistematização à devolutiva. Não se trata apenas de registrar o que foi dito, mas de produzir conhecimento que respeite a densidade da experiência compartilhada, que honre a confiança depositada e que contribua, de modo sensível e crítico, para o próprio grupo que se faz fonte e sujeito do saber.

As entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturada, guiadas por tópicos que buscavam contemplar os objetivos desta pesquisa. O processo de análise foi conduzido em diferentes camadas, sempre respeitando o tempo da escuta e o ritmo da palavra. Em um primeiro momento, procedeu-se à transcrição integral da entrevista. O processo de transcrição é compreendido como a passagem da linguagem oral para a forma escrita de modo literal, buscando preservar ao máximo a integridade das falas.

No entanto, a literalidade, por si só, não dá conta da riqueza expressiva da oralidade, dos gestos, pausas, entonações e afetos que atravessam a fala. Por isso, dei continuidade ao processo por meio da transcrição, conceito elaborado por Haroldo de Campos e posteriormente mobilizado por autores da história oral, como Meihy e Holanda (2015). A transcrição reconhece que os códigos oral e escrito possuem naturezas distintas e, por isso, requerem um trabalho de recriação textual que vá além da simples conversão de um registro para outro. Trata-se de um exercício de escuta sensível e de elaboração ética, no qual o texto é retrabalhado a partir daquilo que foi dito, insinuado ou silenciado. Palavras, frases e parágrafos podem ser retirados, reordenados ou

acrescentados, na tentativa de expressar, no texto escrito, aquilo que o corpo, o olhar, o riso ou a emoção também disseram. É, portanto, um processo de lapidação da fala, em que se busca criar uma espécie de "teatro de linguagem", capaz de acolher a densidade das experiências narradas. Nesse movimento, a pesquisadora se vê convocada a tomar decisões que não são neutras, assumindo os dilemas éticos e políticos que envolvem cada edição, cada corte, cada reorganização da narrativa construída em diálogo, trazendo outros elementos que criem contexto da narrativa, como imagens, músicas e outros documentos.

Posteriormente, foram realizadas a análise, destacados trechos significativos que dialogavam diretamente com as perguntas e os objetivos da pesquisa, buscando aquilo que vibrava com mais intensidade na narrativa, criando categorias que pudessem revelar as noções de educação da mestra.

Seguindo o método da viandança já descrito anteriormente, foi realizada uma imersão na convivência com a mestra Ana Maria, ao longo de quatro dias de presença partilhada. Durante esse período, registraram-se observações em diário de campo, fotografias autorais e também as já disponíveis em redes como sites de redes sociais, institucionais e YouTube, incluindo entrevistas, vídeos e documentários com participação da mestra. Foram também recolhidas impressões e registros sensíveis a partir das conversas informais, dos objetos presentes nos espaços, das roupas utilizadas, do modo como as rodas, brincadeiras e práticas culturais se desenrolavam. Todo esse material constituiu um conjunto documental que atravessa a observação participante e o olhar implicado da pesquisadora. A entrevista foi gravada, transcrita e arquivada, com a devida autorização da participante, respeitando os protocolos éticos da pesquisa aprovados pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Concluimos, portanto, que a metodologia adotada nesta pesquisa não se limitou à aplicação de instrumentos técnicos, mas se constituiu como um processo ético-estético de encontro, escuta e partilha. A história oral, atravessada pela viandança e pela transcrição, permitiu não apenas o registro da trajetória da mestra Ana Maria Carvalho, mas a construção de uma narrativa viva, em movimento, que honra a densidade de sua experiência. O que se buscou foi acolher a palavra em sua inteireza - com suas pausas, ritmos, memórias e afetos, reconhecendo que nela pulsa uma sabedoria ancestral que

desafia as formas hegemônicas de produção do conhecimento. Ao trilhar esse caminho, reafirmamos a centralidade da voz como lugar de saber, de resistência e de criação de mundos.

A escuta da mestra se torna, assim, uma convocação para repensarmos a educação, abrindo-nos à potência formativa das culturas populares e aos modos outros de existir, ensinar e aprender que se inscrevem no corpo, na oralidade, na brincadeira e na espiritualidade.

meio.



Figura 12 – Fotografia Ana Maria dançando. Fonte: Lela Beltrão, 2023.
Disponível em: <https://www.facebook.com/anamariacarvalhocultural/>

6. VILA PIRAJUSSARA: ENCONTROS DE VIANDANÇA E ENTREVISTA COM ANA MARIA CARVALHO

Na Vila Pirajussara antigamente
Iluminavam os lampões
Hoje, Morro do Querosene, as lamparinas iluminam os casarões.
E eu que ouvia boatos, de pessoas falando que São Paulo é só trabalho
Aqui na praça do povo,
a festança de junho já começa o mês de maio.

(Vila Pirajussara - Ana Maria Carvalho e Henrique Menezes)¹²

Este capítulo se constrói como o intento de aproximação. Aqui, opto por uma escrita que assume deliberadamente um tom coloquial, afetivo e narrativo, buscando evocar os sentidos e emoções provocados pelo processo de viandança e escuta da história de vida da mestra Ana Maria Carvalho. Mais do que relatar uma experiência de campo, trata-se de partilhar vivências que se deram no entrelaçamento de caminhos, saberes e afetos.

A escolha por uma linguagem que remete à oralidade - à fala viva, às pausas, aos risos, às hesitações e silêncios - é também uma escolha epistemológica. Assume-se, nesta escrita, que o conhecimento é tecido também pelos modos como o corpo se afeta, pelo ritmo do encontro, pela densidade simbólica do cotidiano partilhado. E que as histórias de vida, especialmente quando contadas por mulheres negras e mestras da cultura popular, são mais do que documentos: são territórios vivos de memória, resistência e criação.

A escuta da mestra Ana Maria não se deu em condições formais, frias ou neutras. Pelo contrário: foi em meio à brincadeira, ao café, ao cheiro do almoço sendo preparado, ao barulho da chuva na roça, ao canto e à dança, que as palavras vieram. E, com elas, os ensinamentos, as dores, as alegrias e as marcas de uma trajetória profundamente enraizada nas tradições afro-brasileiras do Maranhão.

Este capítulo, portanto, apresenta o contexto e a atmosfera afetiva em que

¹² Vila Pirajussara, toada de Bumba-meu-boi de Ana Maria Carvalho e Henrique Menezes: https://www.youtube.com/watch?v=9IJP0K6f3ds&list=OLAK5uy_I0lbzeQaCskkjhZSwbRpeLBAev7vK22E&index=12

ela se deu. É uma escrita que deseja acolher e transmitir o calor da experiência vivida, aquela que ensina pelo cuidado e pela partilha.

* * *

Nas terras do Maranhão, na cidade de Cururupu - território quilombola e brincante -, nos anos 1950, resplandece no mundo Ana Maria Carvalho. A Mestre Brincante Ana Maria Carvalho, senhora dona de si todinha, bordadeira de cirandas pelo mundo, entoando aos quatro cantos e a todos os ventos cantigas de amor por si e pelo seu povo. Presenteava crianças de todas as idades, em cada roda vivida, com suas belezas, poesias e afetos - de ouvir, cantar, dançar, sentir e, também, de imaginar. Ana, além de compositora, cantora, costureira, atriz, brincante e bordadeira, é também contadora de histórias.

Aqui, juntas, vamos contar uma delas: a sua própria. Chegando no miudinho, com todo o respeito que nos cabe, acendemos uma vela pro Santo, como pedido de bênção para os caminhos —, com um chazinho quente nas mãos e desfrutando do caminhar.

Conheci Ana Maria em 2009, quando frequentei o Grupo Cupuaçu¹³. Mas, àquela época, ainda não havia uma aproximação pessoal. Desde então, me tornei admiradora de seu trabalho. No carnaval de 2017, fui convidada a compor um trabalho com o Encantoria como brincante - grupo artístico de Leandro Pfeifer e Tatiana Zalla, grandes amigos de Ana Maria, com quem ela participa em diversos projetos musicais. Passamos o carnaval juntas nessa jornada brincante, em um show que trazia referências e muitos elementos das culturas populares: ritmos, gêneros, danças e a estética de manifestações como o Coco de Roda, o Maracatu, o Bumba-meu-boi, a Ciranda e o Samba. Foi nessa ocasião que nossos laços começaram a se construir e a se fortalecer. Nos encontramos em muitos carnavais seguintes, e não só.

Em junho de 2019, convidei a mestra Ana Maria para conduzir um festejo junino e ministrar oficinas de bordado de Bumba-meu-boi com o Grupo Saramuná, na cidade de Sorocaba. Realizamos, então, o primeiro Festejo Junino

¹³ Centro de Estudos e Pesquisa em Danças Brasileiras Grupo cupuaçu, sediado no Morro do Querosene, na capital do Estado de São Paulo, fundado em 1986 pelo Tião Carvalho, irmão de Ana, ela sendo cofundadora.

do grupo, e a mestra veio conduzir nossa brincadeira de Bumba-meu-boi e brinquedos cantados. Aqui, os laços já estavam bem firmados.

Figura 13 – Fotografia Festejo Junino do Grupo Saramuná.



Fonte: Egle Lima, 2019. Acervo pessoal.

O desejo era firmar anualmente esse Festejo Junino com a presença da mestra. No entanto, no ano seguinte, o mundo foi atravessado pela pandemia. O tempo se suspendeu. Só voltamos a nos reencontrar em 2023. E, ali, pudemos matar a saudade de brincar e de viver - uma vez abençoadas por, de algum modo, termos todos sobrevivido àquele período tão doloroso.

Já no doutorado, Ana compõe minha pesquisa com tudo o que é em sua trajetória de vida. A cada encontro, há um ensinamento, uma reflexão, uma bronca. Ana é inspiração viva - para a pesquisa e, sobretudo, para a vida.

Fui para a experiência da primeira entrevista em campo. Cheguei à casa de Ana Maria no sábado, 27 de maio de 2023, no fim da tarde. A viagem foi longa, quase seis horas no total. Metade do caminho fiz acompanhada de seu sobrinho, Yuri Carvalho, filho de seu irmão, Tião Carvalho. Logo depois, chegaram também alguns amigos dela.

Durante os quatro dias que estive ali, Ana me orientou com delicadeza e firmeza sobre cada palavra ou expressão negativa que usei. Aconselhou-me a cuidar mais do meu corpo, da mente, do coração, da saúde. Entre risadas,

puxões de orelha e afeto, vivi uma experiência profundamente especial, que me faz refletir sobre a sabedoria anciã.

E é nesse ponto que compreendo o quanto essa sabedoria ainda está distante de nós, por tudo que ainda precisamos aprender. Por isso, o território das culturas tradicionais é tão potente - porque carrega, no gesto, na escuta e no cuidado, um saber que atravessa o tempo e nos ensina a viver de outro modo.

as manifestações populares afro-brasileiras, por excelência, nos contam a versão legítima dos caminhos da formação da nação afrodescendente brasileira, de maneira simbólica, por meio dos elementos que as compõem, como a dança, a música, a poesia, com seus signos e simbologias religiosas, históricas, políticas e estéticas” (Santos, 2019, p. 79).

Compreender esses processos históricos da cultura brasileira faz parte do processo educativo - não apenas no sentido de conhecer uma manifestação específica, mas de acessar um modo de vida que diverge da lógica eurocêntrica à qual somos cotidianamente submetidos. Romper com essa lógica pode ser profundamente transformador, mesmo em gestos e percepções que, a olhos nus, pareçam pequenos. Eles revelam, no entanto, uma amálgama de saberes ancestrais - como, por exemplo, poder estar em condição de igualdade com minha mais velha, respeitando nossas singularidades.

É importante dizer isso porque não foram dias fáceis. Eu estava tomada por ansiedade, preocupação e certo nervosismo, como quem faz algo pela primeira vez: minha primeira entrevista acadêmica. E, como é comum, havia uma ingenuidade na lida e expectativas em excesso. O que aconteceu foi algo fora dessas projeções — nem tão bom quanto imaginei, nem tão difícil quanto temi. Mas havia um aconchego em estar ali, que valia muito. Um aconchego de colo, que não representava apenas a relação entre mim e a mestra, mas simbolizava uma visão de mundo, um saber ancestral, uma filosofia afrodiaspórica que sustenta esse acolhimento. Estar ali era habitar esse saber.

Figura 14 - Fotografia da Janela do quarto da Ana Maria.



Fonte: Vanessa Soares dos Santos. Acervo pessoal, 2023.

Esta é a janela do seu quarto. Pintura na moldura. Essa samambaia, ela plantou para Oxóssi. **Okê Arô!** ¹⁴

Ana vive sozinha em uma região rural. Sua casa, uma pequena chácara cercada por muitas plantas, tem ao fundo a presença silenciosa da mata. Plantar para Oxóssi, ofertar sua terra a ele.

Ana recebeu alguns amigos em casa por conta de um trabalho no fim de semana, e isso acabou mudando um pouco os meus planos, pois as visitas demoraram mais tempo para ir embora devido à queda na temperatura e à muita chuva. Logo, Ana não tinha disponibilidade para mim, para o que eu queria naquele momento. Fui, aos poucos, soltando, largando a mão do ideal e fui saboreando aquele cotidiano comum na sua vida de mestra artista: show, amigos, correria - em contraponto ao modo de vida tranquilo na casinha do silêncio, no meio do mato, na área rural de São José dos Campos, onde ela mora. No entanto, a própria experiência da quebra de expectativa e alteração do que foi pré-estabelecido faz parte do método, pois, nesta perspectiva metodológica, não cabe o engessamento do processo. Pois é vivo, mutável, o

¹⁴ No Candomblé de Nação Ketu, é a saudação do Orixá Oxóssi. Orixá a quem Ana tem bastante apreço.

que torna a experiência do encontro imprevisível. Como afirma Rovai (2021):

Quem se dispõe ao trabalho de escuta se abre ao encontro vivo, a uma ação que não procura apenas “preencher” perguntas preestabelecidas com respostas esperadas, mas que acata o desafio de lidar com o imprevisível que pode incomodar (Rovai, 2021, p. 18).

No segundo dia, acompanhei o dia de trabalho da mestra. Ana foi ministrar uma oficina de danças e brincadeiras em um festival em uma cidade vizinha, Monteiro Lobato, região do Vale do Paraíba. Um festival de artes negras, o “Tiririca na Mantiqueira”, realizado pelos filhos, em homenagem à memória do pai, o Mestre de Capoeira Lumumba, que se encantou em 07.04.2023. Foi bonito de ver. Por isso, inclusive, aqueles amigos estavam ali - iriam trabalhar com a Ana.

Figura 15 – Fotografia Estandarte Mestre Lumumba



Fonte: Vanessa Soares dos Santos. Acervo pessoal, 2023.

Ana foi convidada para dar uma oficina de danças e brincadeiras. Acabei fazendo parte do trabalho, ajudando na organização com o público. Foi bonito demais ver o povo todo junto, numa pracinha linda, típica de cinema brasileiro nordestino, que retrata a beleza de uma cidadezinha do sertão, com a comunidade reunida à frente da igrejinha (Capela de Santa Rita de Cássia), brincando.

Figura 16 – Fotografia de Roda de Capoeira



Fonte: Vanessa Soares dos Santos. Acervo pessoal, 2023.

Ana é querida demais pelas pessoas que a conhecem e acompanham seu trabalho. Muito amada! Havia ali um desejo visível, por parte das pessoas, de estarem perto dela - tirando fotos, contando histórias, fazendo convites para projetos futuros. Ela até fica cansada, já nas voltas dos mais seus 70 anos, de receber de uma vez só “tanto abraço, tanto beijo e tanto amasso”, como ela mesma diz. Foi um dia bom. Há tempos eu não brincava com a Mestre - deu para beijar a saudade com riso nos olhos, enquanto meu coração, embalado pela saia, pulsava em passo de dança. Foi um dia feliz.

Figura17 – Fotografia da Roda de Ciranda



Fonte: Vanessa Soares dos Santos. Acervo pessoal, 2023.

*eu fui à praia dançar ciranda
olhei brinquedos no meio do mar
saí correndo,
peguei conchinhas
botei no dedo
e fiz meu colar.
cadê a saia Maria Rita?
cadê a saia Maria Flor?
traz a Joana
pra entrar na roda,
dançar ciranda é ter amor
Ana Maria Carvalho*

Figura 18 – Fotografia de Ana e músicos em apresentação



Fonte: Vanessa Soares dos Santos.
Acervo pessoal, 2023.

O dia foi completo, tal qual uma festa tradicional popular, com o sagrado, a brincadeira e comida, tudo coletivo.

As Festas populares são momentos intensos de celebração, também a superação da dificuldade em se fazer a festa. Espaço de fortalecimento para continuar na luta, para que não sejamos sufocados pelas dores” (Santos, 2019, p. 72).

A festa se torna um ato de resistência. E, “quando se fala de cultura negra, é indispensável usar a palavra coletivo. Discutir qualquer assunto pela perspectiva da africanidade é pensar em comunidade, diversidade, grupo e singularidade” (Santos, 2019). Todo mundo junto, o tempo todo. Feijoada foi servida, e teve bolo de sobremesa. O tempo mudou, deu ventania, parecia que o mundo ia cair, mas São Pedro segurou. Chuviscou, só para ele não dizer que não trabalhou naquele dia combinado, mas nos poupou.

Figura 19 – Fotografia de Grande Roda de Ciranda



Fonte: Vanessa Soares dos Santos.
Acervo pessoal, 2023.

Figura 20 – Fotografia de Grande Roda de Ciranda



Fonte: Vanessa Soares dos Santos.
Acervo pessoal, 2023.

*essa ciranda não é minha só,
ela é de todos nós,
ela é de todos nós.
a melodia principal quem guia é a primeira voz.
pra se dançar ciranda, junta-se mão com mão,
fazemos uma roda,
entoando uma canção.
(Lia de Itamaracá)*

Terceiro dia. Os amigos de Ana foram embora, e ela precisou sair para resolver as “cotidianices” - como ela mesma chama as demandas e necessidades burocráticas e administrativas do dia a dia: consultas médicas, pagamento de contas, compras. Fiquei na casa. Na sua ausência, perambulei pelos cômodos e fotografei tudo. Sua casa é quase um museu do imaginário - de tão bonita, singela, poética e religiosa que é sua morada.

O imaginário, aqui, como um lugar simbólico onde reside a percepção que temos de Ana e de todo o universo da Cultura Popular - fundado em uma concepção estética e de significados que a constitui enquanto pessoa e que também representa o invisível que compõe sua existência. Ela mesma diz: “O povo gosta de registrar tudo!”.

Caminhei em viandança por aqueles cômodos, olhando paredes e prateleiras, sorrindo com o bonito que via, me imaginando habitar uma casa como aquela. Mas não pela casa em si - me imaginava aprendendo a ser gente como Ana. De mãos dadas com ela, trilhar esse caminho de aprendizado, tão pertinho quanto fosse possível, para que a poesia do seu viver pudesse transformar meu olhar, me trazendo modos de vida mais belos e significativos.

Ana chegou. Ficamos ali na sala durante o anoitecer. Jantamos. Ela estudou um pouco o repertório dos shows dos dias seguintes de trabalho. E eu, ali, quietinha, estudando também, compartilhando o mesmo espaço. Achei encantador. Um presente dos deuses: experimentar o ordinário da vida, em sua singeleza, na companhia dela.

Figura 21 – Fotografia da Ana Maria em casa



Fonte: Vanessa Soares dos Santos. Acervo pessoal, 2023.

Ela me presenteou com um livreto do trabalho dela com a irmã, Isabel Carvalho - *Memórias de Carvalho*. Um trabalho lindo! Proseamos um bocado. Eu também a presenteei com um desenho que fiz há alguns anos de Cosme e Damião, os Ibejis. Ana me convoca justamente essa força dos Erês - a força das crianças.

Erê é uma palavra em iorubá que significa “brincar”. No Candomblé, os Erês são entidades intermediárias na comunicação entre o Orixá e o iniciado. É através deles - um dos caminhos possíveis - que os iniciados vão aprendendo sobre os fundamentos da religião. Na Umbanda, os Erês são espíritos de crianças evoluídas, que não encarnaram ou que desencarnaram na infância, e que estão muito próximas dos Orixás, transmitindo sua sabedoria.

Ana Maria valoriza imensamente as crianças. E tenho para mim que Ana trabalha em função delas: as vivas, as invisíveis, as antigas e as que ainda não nasceram. A força dos Erês é compartilhada em cada roda de brincadeira que ela conduz - e ela mesma faz questão de ressaltar isso. Como se o alimento para a alma fosse dedicado, prioritariamente, às crianças. Depois, a gente vê como faz. Mas a preferência é para todas elas - inclusive a minha, que está aqui, antiga e adormecida, muitas vezes marinada em traumas, dores e rancores.

Quando me permito brincar, minha criança - essa mesma, adormecida e barroada - se levanta do chão da dor e vai se curando da vida, enquanto eu também vou me livrando um pouco do peso de viver. Esse feitiço dura pouquíssimo tempo. Mas é especial senti-lo. O brincar é efêmero, no entanto, transforma os sentidos.

Tá aí a importância de nós, adultos, brincarmos mais vezes. Liberar nossos Erês das fortes amarras das burocracias da vida. As crianças, todas elas, talvez sejam mesmo a base da revolução. Recuperar nossa inteireza de vida. Lembra do fio inteiro? Da pipa... que “brincar é usar o fio inteiro da vida” (Hortélio, 2004). Essa imagem é bela!

Agradecida pelo quadro, Ana logo se pôs a pregá-lo na parede e me abraçou, emocionada.

Figura 22 – Fotografia do presente que fiz para Ana Maria



Fonte: Vanessa Soares dos Santos. Acervo pessoal, 2023.

Me senti honrada por ver um desenho tão singelo, feito com tanto carinho nas minhas intimidades criativas, exposto no museu do imaginário de Ana - ao lado de tantos outros presentes de tantas outras pessoas que a amam, como eu.

Brincamos, inclusive, sobre fotografar. Falei da minha “alienação” em relação às fotos, embora eu adore. É que, geralmente, estou de corpo implicado na experiência e, quando percebo, não tirei uma foto sequer. Senti muito isso no mestrado, quase não havia fotos tiradas por mim, nem de mim, nos lugares e com as pessoas que são importantes. Sou muito fiel à fotografia mental, de guardar no **memorar**.

Ela comentou que, apesar de gostar muito, às vezes se sente cansada com o quanto as pessoas querem tirar fotos, abraçar e tocá-la. Eu, num tom de brincadeira atravessado por afeto, me coloquei num lugar de “superioridade” dizendo que, mesmo com anos e anos de relação, não tinha uma foto com ela, nem com Tião, seu irmão, também meu mestre do coração.

Naquele mesmo instante, ela disse que daríamos um jeito nisso. E então... tiramos nossa foto.

Figura 23 – Fotografia *selfie* com a Ana Maria Carvalho



Fonte: Vanessa Soares dos Santos. Acervo pessoa, 2023.

Terminamos a prosa e fomos dormir, pois Ana estava cansada. Naquela noite, estávamos apenas nós duas.

A vela no altar - que Ana acende toda noite antes de dormir -, em dado momento, já não muito longe da madrugada, chegou ao fim. E a escuridão total se fez às minhas vistas, aguçando muitas emoções e fantasias naquela noite fria, no “meu” quarto, na casa da roça da minha mestra.

Figura 24 – Fotografia do altar na casa da Ana Maria



Fonte: Vanessa Soares dos Santos. Acervo pessoal, 2023.

Na manhã seguinte, a vida cotidiana acontecendo e eu no exercício de entender os tempos. A entrevista se deu enquanto Ana cozinhava, preparando o nosso almoço.

Acredito fortemente que o formato dessa entrevista me trouxe presentes muito singulares, especiais. Por Ana estar de pé, na lida do almoço, presenciei e observei atentamente Ana cantar, cantarolar, dançar, imitar personagens de seus causos e histórias com vozes, movimentos e gestos. Observei Ana parar no meio da cozinha e pensar alto... viajar nas ideias, buscando uma informação, uma data, um nome, uma música. Parada no meio da cozinha em uma pose muito específica de quem descansa na simplicidade de uma prosa. Pude observar todo o processo ritualístico da feitura de sua comida. Enquanto ela me mostrava o que fazia, o que botava, como gostava. Pude observar pulso de vida. Ouso dizer que foi uma experiência complexa, de uma entrevista acadêmica dentro de um modo de vida orgânico (Santos, 2023). Onde a vida conduz o caminho e o caminhar. Onde a sujeita é absolutamente livre para falar, enquanto vive, na organicidade. Pareceu um ensinamento prático para a aprendiz de pesquisadora na sua primeira entrevista, de “quem narra não quer ser ‘analisado(a)’, mas escutado(a)” (Rovai, 2021, p. 23).

Almoçando, falando das dores da vida, das complexidades do viver, aconteceu um momento muito bonito e único. Ela falou de um amigo que se suicidou há algum tempo. Que era muito querido, talentoso, amado, mas pela pressão de alguns aspectos da vida, ela acredita, ele se suicidou. Foi um choque para todo mundo. Ana chorou. Eu chorei. Nos abraçamos chorando juntas. Jamais vou esquecer esse momento. Acho que no perfeito da vida eu pude vivenciar o ápice de intimidade na minha primeira entrevista. Mais do que dormir na casa, comer da comida e trocar risos e fofocas, foi receber a confiança de ter uma dor compartilhada transbordada em choro e findada num abraço. Me senti abençoada pelos deuses da cultura, do divino, do saber, todos eles. Eu fui muito privilegiada! E senti lá dentro, uma felicidade de estar ali naquele momento, de ser orientanda da professora Viviane, de estar nesse processo, de estar no exercício de tentar construir um caminho de afeto e respeito não só na pesquisa, mas na vida.

Minha entrevista valeu por esse momento, mais do que tudo. Ainda que, em seu escopo, aborde muitos temas relevantes e necessários para a discussão

desta tese, como educação, tradição na cultura popular, racismo e questões de gênero, no campo da experiência, muito antes de qualquer análise teórica, este foi o meu recorte de valor.

Agradecida!

Me despedi, parti.

Um dia qualquer, semanas depois, Ana me ligou, dizendo que sentia saudades de mim. Senti tanta alegria! Estava de partida para o Maranhão e me convidou para ir junto, conhecer a sua Cururupu e estar em família.

...é beleza demais que essa vida nos possibilita sonhar!

6.1 Transcriar uma entrevista

O processo de transcrição desta entrevista foi, sem dúvida, bastante intenso. Ouvir, transcrever e transcriar exige um envolvimento profundo - para que nenhum detalhe se perca e, principalmente, para que a narrativa oral da mestra possa ganhar forma no texto sem perder sua força, seu ritmo e sua poesia. A transcrição, nesse contexto, não é apenas uma etapa técnica: trata-se de uma proposta metodológica que reconhece a diferença entre o código oral e o escrito, buscando recriar, na linguagem escrita, a densidade da oralidade. Inspirada na ideia de Haroldo de Campos e mobilizada por Meihy e Holanda (2015), a transcrição implica reelaborar o texto transcrito com sensibilidade, ética e criatividade, cortando, acrescentando, reordenando frases e expressões, de modo a preservar aquilo que foi dito e também o que foi sentido, insinuado, silenciado. É um trabalho de lapidação da fala, que exige escuta atenta e respeito à experiência partilhada.

Além da entrevista realizada em sua casa, utilizei também outra entrevista que Ana concedeu à *Revista +60*, do Sesc São Paulo, com o tema “sobre envelhecer”. Acredito que esse é um tema central em sua história de vida. Ana é uma anciã, e sua relação com a velhice se expressa de forma viva e potente em sua atuação. Sua maneira de trabalhar traduz uma postura diante da vida profundamente enraizada em saberes ancestrais, comunitários e afetivos.

No próximo capítulo, apresento o resultado desse processo: a transcrição da entrevista com a mestra Ana Maria Carvalho. O texto foi

construído em primeira pessoa, como forma de aproximar o leitor do modo como a mestra fala - com suas palavras, ritmos, pausas e memórias, respeitando sua oralidade e sua forma singular de narrar a vida.

A transcrição busca ir além da simples transcrição literal: é um trabalho cuidadoso de escuta e reescrita que procura manter viva a densidade da experiência compartilhada, fazendo com que a voz da mestra ressoe no texto de maneira sensível e potente. Para enriquecer ainda mais essa experiência, foram inseridas imagens que dialogam com as memórias evocadas por ela, fotografias que, mais do que ilustrar, ampliam e entrelaçam os sentidos da narrativa.

Este capítulo é, portanto, uma costura entre palavra, imagem e afeto. Um convite à escuta atenta, à leitura sensível e ao respeito pelos saberes que emergem da vida e da ancestralidade.



Figura 25 – Arte Show da Ana Maria. Fonte: Daniel Brás.
Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/144835499/Ana-Maria-Carvalho-Identidade-Visual/>

7. POR MIM E PELO MEU POVO: TRAJETÓRIA DE ANA MARIA CARVALHO

*Meu Divino Espírito Santo
Venho aqui com esse meu canto
Que ele não te cause espanto
Vou pagar minha promessa
Mas vou te pedir de novo
Por mim e pelo meu povo
Vou levando esse meu canto
Por esse longo caminho
Escrevendo o Santo nome
Nas asas do passarinho
Que é pra quando ele voar
Meu cantar ficar no ar
Num embornal levo farinha
Noutro peixe e camarão
E na mão uma bandeira
Um golpe no coração
E no peito uma paixão.*

(Por mim e pelo meu povo – Tião Carvalho)¹⁵

¹⁵ Por mim e pelo meu povo, música de Tião Carvalho, cantada por Ana Maria Carvalho:
https://www.youtube.com/watch?v=dkBQGikx2zM&list=OLAK5uy_I0lbzeQaCskkjkhZSwbRpeLBAev7vK22E&index=13

Figura 26 – Mapa do Brasil dos lugares em que Ana esteve



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Nasci em 07 de julho de 1953, terceira filha de sete irmãos — sendo que os dois primeiros faleceram ainda pequenos. Ficamos três homens e duas mulheres. Sou filha de Floriana, a Dona Florzinha, e de Seu Feliciano Carvalho, agricultor e mestre popular. Neta de Dona Silvestra, mãe do meu pai, Caixeira do Divino. Todos já falecidos. Meus ancestrais.

Cresci em um berço que brinca, que pulsa, que sonha. Nascida em Cururupu, comunidade localizada ao norte do Maranhão, foi nas tradições maranhenses que me fiz gente — envolta em brincadeiras como o Bumba-meu-boi, o Tambor de Crioula, o Divino Espírito Santo, a Ciranda, o Cacuriá e as Cantigas Tradicionais. Minha infância foi vivida na lida das brincadeiras. E cada brincadeira era — e ainda é — um universo particular.

Não por acaso, em 2018, aquela juvenzinha que saiu aos 15 anos de Cururupu para trabalhar como babá foi reconhecida nacionalmente e recebeu o Prêmio de Mestra da Cultura Popular Brasileira¹⁶.

Figura 27 – Ilustração da Ana Maria criança



Fonte: Sofia Fajersztajn, 2023¹⁷.

Na comunidade onde nasci, de um jeito muito honesto, todos compartilhavam o que tinham em igualdade — as crianças comiam o mesmo alimento e vestiam a mesma roupa. Não acredito que cresci me sentindo inferior em relação às classes sociais, pois, na comunidade, a classe social era horizontal: não se tinha mais ou menos, todos tinham igual. Principalmente os

¹⁶ Foi Premiada como Mestra da Cultura Popular pelo Ministério da Cultura em 2018 e pelo Fundo Municipal em 2022.

¹⁷ Disponível em: <https://sofiafajersztajn.myportfolio.com/memorias-de-carvalho>.

valores simbólicos e significativos — as riquezas que não são mensuráveis, como aquilo que a gente aprende dentro das brincadeiras.

São esses valores que me fizeram ter a visão de mundo que tenho hoje. Uma visão que valoriza a vida, o outro, o que se faz. Vivi uma trajetória rica de trabalhos: fui babá, costureira, cantora, atriz, brincante, educadora, mestra.

Meu pai era brincante. Minha mãe, Dona Florzinha, não. Embora gostasse, a vida toda, do movimento e da festa, nunca dançava ou brincava.

A comunidade vivida em Cururupu era uma comunidade onde todos cuidavam de todos. Muitas mães e tios cuidavam de todas as crianças, em tempos em que não havia televisão para “segurar” os pequenos. Havia o tempo dos afazeres de casa — e o tempo de brincar.

Eu tinha uma tia rígida que cuidou de mim e dos meus irmãos por um tempo, porque mamãe trabalhava fora. Então, havia a necessidade de criar estratégias para brincar escondido da titia. Ir à missa era uma atividade obrigatória imposta por ela. No fim da missa, nós - eu e meus irmãos - pegávamos os folhetinhos da igreja e levávamos para casa para brincar. Para inventar qualquer coisa.

Eu sou rebelde com Igreja, com missa. Não gosto de nada forçado — e essa memória de infância, tão forte, me faz não gostar muito de igreja e de missa. Então, eu vou mais à igreja quando não tem ninguém. Eu gosto é de santo.

Figura 28 – Fotografia Ana Maria e a pomba do Divino Espírito Santo



Fonte: Lela Beltrão, 2023¹⁸.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.facebook.com/anaculturalcarvalho>>

O nosso brincar, na comunidade — eu, meus irmãos, os amigos —, não era simplesmente fantasioso. Era quase um reviver e recontar das brincadeiras dos adultos, onde a gente reproduzia tudo com o que fosse possível e viável para um grupo de crianças.

O boi do Bumba-meu-boi, por exemplo, era um boi de cofo — um cesto de palha longo que, enfeitado, se tornava facilmente um boizinho.

*Dança,
dança meu boi de cofo
faz uma meia lua
pra rosa que está na janela
já está pra amanhecer
siriaco ainda não boiôu.*

*Chamaram meu boi de pelado
pelado não sei quem chamou
meu boi tem uma estrela na testa
uma outra no lombo
no chavelho uma flor.*

*Senhora dona da casa
pois queira me adisculpar
eu não vim de oferecido
senhora mandou me chamar.*

(Tião Carvalho¹⁹)

O Tambor de Crioula, comecei a dançar quando tinha sete anos, e há tenho orgulho desse feito, pois fui a primeira criança a brincar com os adultos na comunidade, na lida das tradições. Vivi uma infância onde muito se brincava. Minha avó paterna, Dona Silvestra, era Caixeira do Divino²⁰. Vovó foi a única dos

¹⁹ Tião Carvalho também é mestre das culturas populares, irmão de Ana Maria Carvalho.

²⁰ Caixeira do Divino é a mulher que participa da manifestação maranhense dedicada ao Divino Espírito Santo. Acontece todos os anos, e compreende, não só, mas principalmente, o ritual de mulheres que em roda, tocam caixas e entoam cantos ao Divino.

avós que conheci e tive contato. Por oito anos, eu fui filha única e única neta, tendo toda a atenção e chamego de vovó. De ouvir cantigas e ser companhia enquanto vovó fazia renda de bilro²¹. Eu ajudava minha avó a preparar sua festa do Divino. Pedia a joia para as pessoas, que é a esmola para o Santo da festa. Havia doação de tudo, de dinheiro, de flores, de ovos, de itens para fazer a comida. Muito empenho e entrega dedicada à festa. Existia, fortemente essa troca na comunidade. O doar é muito profundo e levo isso comigo, pois, todas essas vivências e experiências da minha infância, refletem no meu trabalho e no meu modo de ser no mundo.

Foi uma infância muito rica. Embora, aos doze anos, comecei a lida do trabalho. Comecei a trabalhar porque sempre gostei muito das manualidades, de mexer com linha, com tecido e o bordado e sempre tive gosto também da autonomia e independência. Já na escola, eu desenvolvia os trabalhos para os meus colegas. Toda quinta-feira tinha que levar um bordado para a aula, as amigas detestavam bordar. Eu pegava para fazer o bordado delas, e cobrava. Toda quarta-feira a noite eu entregava as encomendas, minhas amigas levavam na aula, tiravam nota e me pagavam. Foi então, que comecei a bordar.

Eu tinha uma tia costureira. E sempre estava lá, buscando por retalhos para fazer roupas para a minha boneca. Num dado tempo, minha tia estava com muitas encomendas, e sufocada com o trabalho, me perguntou se eu não gostaria de aprender a costurar. Com muita alegria aceitei, e ali nasceu a costureira.

O gosto pelo trabalho fez com que eu tivesse muito cedo minha independência financeira. Ao mesmo tempo que eu tinha o brincar, muito do tempo da vida, talvez por eu ter sido a primeira filha, havia também uma autonomia e independência madura, para além da minha idade de criança.

A infância foi uma troca de brincadeiras, onde a comunidade cuidava das crianças, portanto, sustentavam o brincar. As crianças eram cuidadas por todos.

²¹ “A renda de bilro é uma das mais antigas técnicas com linhas, realizadas por mulheres, sendo considerada uma das manifestações da arte brasileira introduzida no Brasil durante a colonização portuguesa no século XVI. [...] A utilização dos bilros, pequenas peças de madeira que auxiliam o traçar dos fios e que dão nome à atividade, é a especificidade desta prática artesanal. Consiste em tecer os fios com uma espécie de carretel com hastes de madeira ou bambu e semente da palmeira de tucum, as bases são moldes de papel ou papelão fixados na almofada cilíndrica e as perfurações com espinhos de mandacaru em sua superfície, são desenhados os pontos que darão forma a peça em renda” (Feiosa, 2022).

Havia várias mães, tios, tias, então, muitos primos, que eram também amigos. Eu tenho, até os dias de hoje, amigos de infância. Tenho amigas que moram perto da casa de minha mãe em Cururupu, e todo ano quando viajo para lá, me encontro com elas, para cafés da tarde e prosas de memória.

Não havia a lógica de ensinar e aprender, as crianças reproduziam o que os adultos faziam. A gente vivia o saber, reproduzindo o que via e sentia, aprendia na experiência. Na minha toada Batuque de Primeira, eu falo disso:

*Boi chegou de mansinho, levantando poeira,
vou abrir a janela, pra serenar a brincadeira.
Boi chegou de mansinho levantando poeira,
vou abrir a janela pra serenar a brincadeira.
Papai vem pra boiada, mamãe fica na beira,
dizem que mulher não dança,
é mutuca de primeira.*

As mulheres não dançavam Bumba-meu-boi. Elas eram chamadas de **Mutuca**. Mutuca é aquela mosca que segue o boi, que suga o sangue do boi e que anda atrás do boi. As mulheres da comunidade, iam acompanhando o Boi, levando toalha para os homens se secarem do suor, levava cachaça, água, levava tudo e ia acompanhando o Boi.

Saí do Maranhão com dezessete anos e foi morar em Belém. Fui morar com uma tia que estava prestes a ganhar neném e precisava de alguém para ajudar como babá. Foram três anos em Belém cuidando do meu primo. Depois de Belém, me mudei para o Rio de Janeiro com outra tia, que trabalhava como cozinheira e tinha uma vizinha grávida necessitando de cuidados de babá também, mas em Manaus. Depois de dois anos, essa vizinha foi para São Paulo e eu fui junto, acompanhando como babá. Foi quando fiquei de vez em São Paulo. Encontrou com meu irmão, Tião Carvalho, que sempre morou no Morro do Querosene e trabalhava no Teatro Ventoforte²². Fui assistir a um espetáculo

²² “Fundado em 1974 pelo diretor Ilo Krugli, argentino radicado no Brasil, o Teatro Ventoforte possui uma estrutura comunitária, que exprime a vocação dos seus integrantes. O grupo acredita na potencialidade artística de qualquer ser humano, assume ela uma expressão profissional ou não e se dedica com ênfase ao universo infantil, por meio da criação de espetáculos e de atividades de educação” (VENTOFORTE, 2010 [n. p.] apud LIMA, 2021).

e o Ilo Krugli, o diretor, estava desesperado. Pois, estrearia em breve um espetáculo e a costureira havia sumido. Estava tudo atrasado. Como eu era costureira e bordadeira, me apresentei. Eu não era costureira de teatro, mas costurava. Ilo pediu então, minha ajuda. E por lá, fiquei trinta anos.

Então, aí que está, porque a minha vida é um bordado. É um fluxo, tal qual a maré. Eu morava no Morro do Querosene e tinha um grande amigo do Maranhão, sempre que ele ia correr na cidade universitária da Universidade de São Paulo (USP), me convidava para ir junto. Eu não corria, mas levava um livro para ler embaixo de uma árvore. Foi ele quem me incentivou a entrar para o Coral da USP. Eu estava certa de que não sabia cantar, mas, motivada por ele, que dizia que se eu falava, então, eu cantava, fui. Fiz o teste, passei. Fiz cinco anos do coral da Universidade de São Paulo, o que me possibilitou que eu cantasse no Teatro Ventoforte. Eu cantava muito enquanto eu trabalhava, tal qual as trabalhadeiras, as cantadeiras. Porque na tradição, o trabalho está relacionado ao canto nas culturas populares, se trabalha cantando. O Ilo ouviu, me elogiou e me convidou para cantar em um espetáculo. Comecei cantando, e então, entrei para o teatro.

No Teatro Ventoforte, havia um grupo de alunos que fazia teatro, Tião, resolveu formar um grupo e dar aulas de cultura popular. Com esse grupo ele começou a brincar no Morro do Querosene, onde morava. Eu brincava junto.

Figura 29 – Fotografia da Ana Maria dançando com o Cupuaçu em 1984



Fonte: Acervo do grupo Cupuaçu²³

²³ Disponível em: https://www.facebook.com/GrupoCupuacu/?locale=pt_BR

Brincavam Bumba-meu-boi. Se brincava, sem intenção de ter um grupo. De repente, foi improvisada uma roupa para o Tião. Foi feito um peitoral, bordaram e fizeram um saiote. Foi a primeira roupa do Boi Cupuaçu. O Cupuaçu nasce deste movimento. Existe um movimento natural da lida da cultura popular que é o nascimento do Boi, não se constrói ou se faz Boi, ele nasce. É como uma criança em que a mãe está grávida, ela vai fazendo o enxoval, vai avisando os amigos. Assim é o Boi. Ele não pode surgir de uma hora para outra, que ele não vinga. Na festa, é feito o Renascimento, no Sábado de Aleluia, o Batizado, próximo a data de São João, e a Morte do Boi, pode ser em outubro, em novembro. Então, se encerra o ciclo.

Figura 30 – Fotografia da Ana Maria cantando na Festa do Bumba-meu-boi



Fonte: Raquel Catão, 2023²⁴.

²⁴ Disponível em: https://www.facebook.com/GrupoCupuacu/?locale=pt_BR

Figura 31 – Fotografia de Tião Carvalho dançando com o Boi na Festa do Boi



Fonte: Raquel Catão, 2023²⁵.

O Boi do Querosene foi aos poucos, foi se fazendo. Foi fazendo com batalha, não tinha sede, logo, o Boi não tinha lugar para dormir. Houve tempos que dormia na cama comigo. Houve muita luta, vaquinhas para comprar figurino, rodava chapéu na praça para comprar material. Foi uma luta muito grande para esse grupo se fortalecer e hoje ter 40 anos.

Logo, comecei a dar aulas, fazia os figurinos, e as brincadeiras começaram a partir daí. A Julia é uma grande amiga, com um laço muito forte, e juntas, fomos ocupando o espaço da escola, depois foram os espaços culturais, e tudo aconteceu.

Ganhei um título de Mestra da Cultura Popular pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, o primeiro. Para mim, esse título vem para o reconhecimento das pessoas. E logo depois vieram mais dois. eu nunca tive como foco, receber prêmios de mestra, minha preocupação mora no cuidado em passar o saber à frente. Quando me senti mestra não estava preocupada em ser mestra.

Mesmo quando as pessoas me perguntam como é me sentir uma mestra, tenho para mim, que como se fizesse uma caminhada e olhasse para trás e visse que há pessoas que me seguem. E ao me perguntar do porquê as pessoas me seguiriam, constato que alguma coisa deixo para elas, e então, elas continuam, me seguindo, caminhando atrás de mim e comigo. Neste movimento, eu sei que

²⁵ Disponível em: https://www.facebook.com/GrupoCupuacu/?locale=pt_BR

há pessoas que acreditam em mim. E eu acredito que este movimento é educador.

Para mim, ser mestra, é ser olhada cada dia por uma criança bem menor. É saber que tem mais a aprender a cada dia. É uma responsabilidade. Por mais quantidade de prêmio, de pessoas que me seguem, me preocupo em não me acomodar. Não acredito que tenho tudo e que isso basta. Justamente pelo fato das pessoas me acompanharem, das pessoas me respeitarem, dos prêmios que ganhei. Isso traz muito mais responsabilidade. Há a importância em cuidar do outro. Se colocar sempre no lugar do outro, apesar do título de Mestre. É compromisso estar no mesmo plano que os outros. Isso me dá muito mais responsabilidade, sabe? Do cuidar com o outro. Eu acho que é isso. Me colocar sempre no lugar do outro, apesar do título de Mestre. Mas eu tenho que estar no mesmo plano que os outros. É isso!

Figura 32: Fotografia de apresentação Ana Maria no Sesc SP

26



Fonte: Daniel Brás, 2019²⁷.

²⁷ Disponível em: https://www.facebook.com/anaculturalcarvalho/photos_by

Eu não sou uma mestra de ficar no pedestal. Este é um princípio básico em meu trabalho. Por exemplo, onde tem muitas crianças, eu desço e brinco com elas. Geralmente, onde faço um show, tem crianças. As crianças me adoram, estão sempre sorrindo. Eu desço do palco e brinco um pouco com elas e volto para o palco. Parece ritual, talvez seja.

As crianças me adoram, ficam lá sorrindo. E eu desço e brinco um pouco e subo. Eu subo no palco porque o palco tá lá, mas eu gosto de tá no chão com o povo.

Há pessoas que criticam essa minha postura, pois, acreditam que o artista descer do palco e interagir com o público não é de bom tom. Quem me segue, sabe o que eu penso, sabe sobre o meu trabalho, sabe que sigo por este caminho. E quem fala diferente é porque não conhece verdadeiramente o meu trabalho. Ainda que insistam por aí em dizer que artistas não descem do palco, eu sou uma artista que gosta de estar com o meu povo, com minhas crianças de todas as idades. Porque isso está relacionado com o que é ser mestra para mim, estar junto com quem me segue, com os companheiros e companheiras de jornada, com meus amigos de todas as idades.

Figura 33 – Show Ana Maria Carvalho – Interação com o público



Fonte: Acervo da Ana Maria Carvalho²⁸.

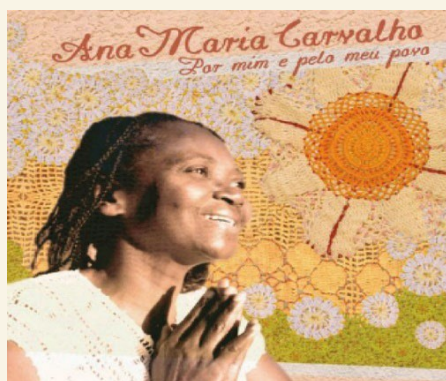
²⁸ Disponível em: https://www.facebook.com/anaculturalcarvalho/photos_by

Eu sempre sou atraída por crianças. Estão sempre me acenando, sorrindo, olhando atenciosamente. As crianças se atraem pelo meu trabalho e eu sou atraída pelas crianças na mesma medida, o que torna essa atração uma dança boa e bonita. Acredito que meu Erê²⁹ é o responsável pela condução dessa dança de encantamento entre as crianças e eu. Levar a brincadeira da infância para o meu trabalho é o que fundamenta o meu viver. Impossível viver sem este terreiro³⁰ do brincar. Quando crio um trabalho, ou penso em um novo projeto, o despertar de criação está no retorno ao Maranhão. Voltar para o terreiro que brinquei por toda a infância. Voltar às minhas origens para comunicar o que é importante.

O Zé Marcos, grande parceiro no Grupo Cupuaçu, sempre me dizia que eu deveria gravar meu CD, que uma hora gravaria minhas canções. Eu nunca me afligi com questões de tempo, acreditando estar “velha” para gravar meu CD ou realizar qualquer outro projeto, desejo. Acredito fortemente que é o tempo e não a idade. Que temos de ter idade para umas coisas, mas para outras é o tempo mesmo. Quase um tempo divino das coisas.

Portanto, eu não tinha preocupação em ter que sair cantando desesperada para gravar meu CD. As coisas foram acontecendo, quando gravei o CD eu tinha quase 60 anos. O CD ‘Por mim e pelo meu povo’.

Figura 34 – Imagem capa do CD “Por mim e pelo meu povo de Ana Maria Carvalho



Fonte: Bruno Franques, 2011. Acervo pessoal.

³⁰ “Quando a gente fala terreiro muitas vezes as pessoas confundem com espaço de religião, mas que também seria o caso. Terreiro é qualquer espaço de intimidade de uma comunidade. De ter um espaço para experimentação dos limites, das coisas que socialmente não teriam lugar. Então, tem aquele lugar exclusivo, que fique longe das vistas do controle, para poder, as pessoas não estarem julgando. Então a busca do terreiro, do terreiro do Jongu, do terreiro do Batuque, do terreiro do Nego Fugido, é a busca do espaço de intimidade” (Meirelles e Reeks, 2015. Documentário Terreiros do Brincar).

O CD 'Por mim e pelo meu povo'³¹, é um marcador na minha carreira, e traz justamente esse memorar de mim e do meu povo para compartilhar com o mundo. Fui tecendo minha trajetória nutrida pelas minhas origens. Foi tudo muito tranquilo em relação a isso, pois, não caí na lenda de ter que se apressar para divulgar o trabalho, pois o mais precioso é ter que fazer o trabalho do jeito que é, para que as pessoas confiem em mim e se tiver duas pessoas, tá ótimo.

Uma vez, fiz um show com o Encantoria³², e estava chovendo, chovia muito. O público acabou ficando longe do palco, em uma sala coberta, onde não se podia ver os artistas no palco, somente ouvir e os artistas do palco também não via o público. Eu estava encantada, foi uma experiência de cantar para a chuva. E tenho para mim que foi um dos melhores shows da minha vida. Não tinha ninguém, além da gente mesmo. Mas, tinha seres³³. O show só entre nós e os seres, sem ninguém, só a chuva caindo em frente o palco, foi o melhor show que fiz. Tem artistas que se entristecem porque não houve público em seu show, e para mim, é outra coisa. É a minha fé. É um ritual. Não tinha 200 pessoas no meu show, mas tinha a chuva, eu cantei pra chuva e foi lindo.

Ser mestra para mim, é como ter algo que não é um troféu, para exibição de "agora eu sou". Porque, quando uma pessoa é mestre porque fez um mestrado, ela sabe exatamente disso, pois, teve todo o processo de construção desse título. Mas ser mestre de Cultura Popular é diferente disso, é uma caminhada outra. A minha caminhada não tem tempo determinado. Talvez, seja porque sempre teve alguém que se espelhou em mim. Talvez, o momento que alguém se espelha em você, você já seja um mestre/a. Esteja apto a passar para frente. O especial de você despertar interesse em alguém, pois, quando isso acontece, e alguém fala, "nossa, a Ana Maria, eu aprendi com ela! Eu vou atrás dela, vou dançar com ela, quero tá perto dela". Esse é o especial, que é o ser mestra, em uma construção num tempo indeterminado. Ser mestra é um acontecimento.

Alguém pode ser mestre de outra coisa, mas cultura popular, se não está intimamente dentro da tradição, acredito ser difícil de alcançar. Mestre de obra,

³¹ Link para acesso ao CD 'Por mim e pelo povo' disponível na plataforma do Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=GrDGyOwPtXA&list=PLxKkCDOi4cFhF0aDckyrH1leR8TrHYq-B>

³³ Para Ana, os seres são a encantaria, espíritos, entidades, guias, santos e a natureza.

é mestre de obra. Mestre de cultura popular é mestre de cultura popular. Vai depender muito do desenvolvimento da pessoa, do desempenho. Só não cabe a falta de consciência, de como deve se fazer as coisas. De como lidar com a verdade e o cuidado que a tradição exige. Não se tem como falar, “ele pode!”, pois, não é tão simples, “olha eu trouxe um quilo de farinha e agora eu sou mestre”. É outra coisa.

Eu não dançava Boi na infância. Comecei a dançar Boi mesmo no Grupo Cupuaçu. Sou filha de mestre do Bumba-meu-Boi, na região em que nasci, há vários ritmos de Bois. Costa de Mão, Zabumba, Boi da Baixada, que também é conhecido como Boi de Pindaré, tem o Boi da Ilha, que é conhecido também como Boi de Matraca. Tem também, o Boi de Orquestra, que contam que nasceu depois, pois, tinha um grupo de Bumba-meu-Boi tocando em algum lugar na periferia, e todo dia passava um policial e observava aquele povo tocando, ele então, pegou o saxofone dele e começou a tocar ali, junto. Foram se aproximando os instrumentos de corda, sopro, surgindo o Boi de Orquestra. Na tradição, geralmente as brincadeiras surgem assim. A dança do Coco, por exemplo, a pessoa está ali aterrando a casa, batendo o chão com os pés, cantando como sempre canta.

Figura 35 – Coco de Roda de João Pessoa em 1938



Fonte: Luís Saia³⁴.

³⁴ Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9773>

Apesar de já saber toda a história, por viver desde criança, nunca tinha dançado. Compor, por exemplo, é conhecido que a Graça Reis³⁵ e eu, fomos as primeiras mulheres a compor toada de Bumba-meu-boi. Porque as mulheres, não compunham.

Apesar de toda vivência ao lado de minha avó, ouvindo as ladainhas³⁶ e ajudando a organizar suas festas do Divino, não sou Caixeira do Divino. Dificilmente, alguém me verá em algum momento, tocando Caixa do Divino. Minha obrigação era de colher esmola, a joia, para a festa, onde inclusive, já fui Imperatriz uma vez. As Menezes³⁷, quando começaram a fazer a festa do Divino em São Paulo com a Associação Cachuêra, me convidaram, mas eu sempre tive uma vida corrida, cheia de projetos e trabalhos por muitos cantos do país. Para ser Caixeira do Divino, tem que se dedicar muito, claro, como tudo na vida. Mas, estou dedicada a outra história. Já fui Madrinha do Mastaréu, que é aquela parte que fica bem em cima do mastro. Hoje, sou madrinha da Mesa do Divino, que é quando colabora com a toalha e com toda a parte da decoração da Mesa do Divino. Eu ajudo a vestir as crianças, que é fazer a roupa sempre que pode, faço a roupa do Imperador, da Imperatriz, visto as meninas, penteio. Mas, não sou Caixeira do Divino. Na tradição, a Caixeira tem que estar às 6 horas da manhã tocando a Alvorada, durante duas semanas, e termina às 10 horas da noite. Não posso fazer isso, mas sei que o divino Espírito Santo compreende. Ele está por toda a minha casa, não tenho problema nenhum com ele, ele me entende como sou. Logo, quando as pessoas me questionam por eu ser maranhense e não tocar caixa, respondo, “eu sou maranhense, mas eu não toco Caixa do Divino!”.

Faço questão de respeitar a tradição e o lugar das pessoas. Pois, quando me chamam para qualquer trabalho relacionado ao Divino, insisto em ressaltar que não toco, apesar de brincar Cacuriá³⁸, indico sempre a família Menezes.

³⁵ Graça Reis, maranhense, radicada em São Paulo, artista brincante, integra o Grupo Cupuaçu.

³⁶ Ladainhas são as músicas entoadas pelas Caixeiras do Divino no Maranhão. Músicas dedicadas ao Divino Espírito Santo, e há um rito bastante profundo e complexo que organiza a dinâmica da brincadeira. Esta é uma manifestação, como o Bumba-meu-boi, que é composta por um começo, meio e fim muito demarcado por rituais e características específicas da brincadeira.

³⁷ Família Menezes é uma família maranhense radicada em São Paulo, composta por Dona Zezé, Dindinha, Bartira e Henrique. Família brincante de tradições maranhenses, como as Caixeiras do Divino Espírito Santo, o Cacuriá e o Baião de Princesas. Também compõem o Grupo Cupuaçu.

³⁸ O Cacuriá é uma brincadeira tradicional maranhense, surgida como parte das festividades do Divino Espírito Santo. Após o ritual religioso das ladainhas, as Caixeiras brincam o Cacuriá, onde entoam cantigas e dançam, em tom de festa e alegria, em celebração e encerramento do ritual.

Existe um valor implicado nisso que é o porquê fazer algo se há alguém melhor naquele fazer, que dedica a vida e a lida? A mesma coisa, cantar o Baião de Princesas³⁹. Eu não canto Baião, pois é a Família Menezes quem canta.

Vejo o Brasil como um mapa das tradições, é preciso respeitar os territórios e as pessoas a quem os pertence. Não se pode abraçar o Brasil inteiro.

Há uma analogia sobre assunto. Me surpreendo, quando pergunto a alguém se come determinada coisa, e a pessoa responde que come de tudo. O susto das pessoas dizerem que come de tudo, pois, em sua cabeça deve haver algo que a pessoa não come, não gosta, não se afeiçoa. Pois, não é normal você comer tudo. Isso representa não se fazer escolhas. Pois, se a pessoa tudo come e come de tudo, ela não se identifica com nada. Justamente por não ser só comida do corpo físico. Aqui falamos da comida da alma, também. O alimento que é espiritual. Por isso, a importância da escolha. Não se pode estar dedicado em coisas diferentes, sem aprofundar, sem escolher. Como, pessoas que uma hora são da Umbanda, logo mais vão para o Candomblé, de repente está no Daime, tudo no mesmo tempo. Não se consegue digerir o alimento. Não se sabe o que está comendo.

Se cada Orixá tem sua própria comida e a sua quizila⁴⁰, por que é que vamos comer de tudo? Se cada um tem a comida própria. Uma pessoa não come abóbora, Eu, por exemplo, não como dendê. Parece ser difícil, a compreensão de quem come tudo. O alimento nutre e inspira a vida.

Para mim, sem inspiração, ninguém faz muita coisa. Como compor. Em meu processo de criação, às vezes, acontece de a música vir inteira, outras vezes, vem uma parte e eu gosta de deixar quietinha, e o tempo da vida traz o que é preciso para terminá-la. A toada 'Santos do Morro', levou um ano inteiro para ser terminada.

³⁹ O Baião de Princesas é uma festa religiosa maranhense, recorrente em terreiros de Tambor de Mina, em especial na Casa Fanti-Ashanti, tendo se originado no antigo Terreiro do Egito. A Família Menezes fez parte desta Casa religiosa por muitas décadas, tendo laços sanguíneos com o antigo sacerdote da casa, pai Euclides, falecido em 2015.

⁴⁰ Quizila, dentro da tradição do Candomblé, é um alimento que faz mal para o corpo de quem consome. Geralmente, está relacionado aos Orixás. Os Orixás têm alimentos que nutrem e fortalecem o corpo, bem como, alimentos que adoecem o mesmo.

*Meu São João,
abriu as portas do Morro agora.
As chaves ele pediu pra São Pedro,
São Benedito fez café pras senhoras,
Santo Antônio fez um casamento,
e São Gonçalo tocou a viola.*

Já a cantiga 'Brinquedo do mar' foi de uma vez só.

*Eu fui à praia dançar ciranda
olhei brinquedos no meio do mar,
sai correndo e peguei conchinhas,
botei no dedo e fiz meu colar.*

*Cadê a saia Maria Rita?
Cadê a saia Maria Flor?
Traz a Joana pra entrar na roda,
dançar ciranda é ter amor.*

A cantiga 'Esperando Alice, foi feita uma parte e depois foi feita a segunda.

*O passarinho canta no nosso caminho,
a lua cheia anda na nossa varanda,
e a criança brinca no nosso quintal.
Que tal?*

Não gosto de música encomendada. Tive uma experiência, mas não senti gosto. Pois, a criação de gente é diferente de máquina, e eu sou gente. A música 'Pé de fogo', eu estava na casa de mamãe, acendi uma fogueira e estava lá... veio a música em volta da fogueira. O tempo de criação é diferente.

*Meu pé de fogo que nasceu lá no capim,
Deu uma fogueira que cresceu perto de mim
A fogueira cresce
Abana fogo João,
dentro do meu coração*

As minhas músicas marcam tempos e atravessam histórias cotidianas. Como no caso de uma professora, que uma vez me confessou a história de um namoro que estava terminando. O casal resolveu ir a um espetáculo, o ‘Concerto e Espinho de Fulô’ da Cia. Do Feijão em São Paulo. Lá, quando uma atriz começou a cantar ‘Até a lua’, de minha autoria, eles se olharam, seguraram as mãos, e nunca mais se separaram. Conta ainda, que nunca mais tocaram no assunto e dois anos depois se casaram. Essa é uma música que tem muitas histórias de amor nascidas, construídas e firmadas com ela.

*Eu já falei com as mãos,
que te quero e você não sentiu.
Eu já fui até a lua,
pra tentar te convencer.
Acabei namorando a Lua,
só não namorei você!*

A composição dessa música foi motivada pelo interesse em uma pessoa. Eu estava apaixonada, muito apaixonada. No pulsar do sentir, veio a música. Mas acreditei não valer a pena cantar para a pessoa amada. A música ficou comigo. No fim, parece ter sido bom ele não saber, pois, é uma música tão importante na minha vida e carreira, talvez uma das minhas maiores expressões que ultrapassou a paixão, a música ficou somente comigo e o mundo. Quiçá, se tivesse mostrado, ele teria uma outra imagem, ou eu tivesse dado outro sentido e significado e quem sabe, nunca teria cantado para mais ninguém. Foi uma história intensa. Teria sido uma perda.

A composição da toada ‘Cíntia menina’, foi um acontecimento mágico. Era época da pandemia, eu estava em casa na companhia de um amigo, o artista visual Daniel Brasilina. Uma janela foi trancada indevidamente, com um cadeado

que era para estar apenas passado, pois não havia chave. Meu vizinho, que é um amigo, e mora no fim da rua, o Bahia, é ferreiro. Pensei comigo, vou até o Bahia, para ele abrir a janela. Cheguei em sua porta, bati e chamei algumas vezes e nada. Ninguém atendeu. Voltei para casa. Dia seguinte, a mesma coisa. Fui até o fim da rua, chamei o Bahia em sua casa e nada. Na volta para casa, na descida da rua, avisto uma menina, a Cíntia. Ela estava empenhada cavando um buraco. Me admirei com a expressão no rosto dela. Uma expressão forte no rosto daquela mulher, um cabelão solto em seu rosto. Chamei, - “Cíntia? O que cê tá fazendo?”. Cíntia responde, - “Ai, Ana. Eu tô tentando fazer um rancho porque eu tenho que mudar daquela casa que tô morando, urgente. E eu quero fazer isso aqui, pelo menos pra eu entrar, pra começar morar”. Eu estava admirada, - “você tá fazendo uma casa? Oh, Cíntia, porque você não pede ajuda pro Bahia, buscar...”. Ela interrompe firme, “Não, eu tenho que testar minha potência, Ana”. Nesse momento senti meu corpo estremecer, meu peito bateu forte, o coração sentindo encantado com a força daquela menina. Fui embora, perto de casa tem um matagal, onde se enxerga a morada de muitos Caboclos. Chegando em casa, nasceu ‘Cíntia, menina’.

*Hoje eu acordei,
fui visitar Bahia na beira do rio.
Eu estava na sua janela e você não viu.
Cíntia menina, guerreira.
Mão de fada que pega na enxada.
Hoje eu acordei e
fui visitar Bahia na beira do rio.*

Quando eu chego em casa, a sensação era de que a música já estava feita. No outro dia voltei para encontrar Cíntia e contar que havia escrito uma música para ela e Bahia. Ela ficou espantada, admirada quase sem acreditar. Quando comecei a cantar, Bahia chega. “Pra vocês, Bahia!”. Se emocionaram, foi uma festa! Abençoada por todos aqueles caboclos, compus um lindo Baião de Princesas.

Tem uma história muito forte na minha trajetória, que é a composição que fiz para um grande amigo. Um amigo músico muito querido, fez parte do grupo

Cupuaçu por muito tempo. Ele perdeu a mãe. O pai se casou de novo, mas não houve vínculo com a nova esposa do pai. Talvez por isso, a gente tinha uma relação de mãe e filho. Muita entrega, confiança, respeito e amor incondicional. Ele mesmo brincava me chamando de mãe e dizia que quando ele tivesse sua casa e sua família, eu teria um quarto em sua casa. Eu, quando questionava em tom de riso de que ele não poderia fazer promessa desse tipo, sem conhecer a esposa antes, pois, eu corria o risco de não ser aceita pela futura esposa. Ele respondia que jamais se casaria com uma mulher que não me aceitasse. Nas peripécias da vida, nos caminhos inimagináveis que a vida nos leva, e por muitas vezes, tempestuoso e muito doloridos, ele, foi obrigado a desviar do fazer que acalentava teu peito e teus sonhos, o da música, da arte. Foi ser agrônomo, que era do gosto da família, lá no Amazonas. Eu rezei toda a missa necessária, de que caso ele precisasse falar comigo ou necessitasse de qualquer coisa, era só ligar, chamar. Ele não tinha mãe, havia necessidade de ter alguém, não importasse o tardar da hora. Ele ligava sempre que podia.

Um dia ele ligou, não me encontrou, deixou recado. Um dia apareceu no ensaio, aparentemente confuso, como se nãooubesse ali, naquele tempo presente, foi embora apressadamente sem se despedir de ninguém. Eu, num piscar de olhos, nem vi.

Neste novo caminhar, possivelmente passando por algumas dores escondidas e secretas, se perdeu. Ele tirou a própria vida. Na casa do pai, se enforcou. Deixou uma carta, clamando que ninguém se preocupasse, que era questão e escolha dele.

Eu senti fortemente que de alguma forma ele foi forçado. Ele era íntegro demais. Não se corromperia, por nada. Ficou sem saída, talvez? Tentou falar comigo, com Tião e não conseguiu. Fiquei extremamente abalada com a partida dele, um buraco no peito, mas estive firme na espiritualidade, pois, acredito que as coisas acontecem conforme tem de acontecer, e por isso, pararia de sofrer.

Eu fiz uma toada para ele. Ele era o Pai Franscisco⁴¹ no Grupo Cupuaçu. Mas só consegui cantar dois anos depois de sua partida. Eu não conseguia cantar... passaram-se dois anos sem poder cantar a toada.

⁴¹ Pai Francisco é um dos personagens centrais no Auto do Bumba-meu-boi. A história encenada no auto é de que Catirina, esposa de Pai Francisco, trabalhador na fazenda do Amo, está grávida e com vontade de comer língua de boi. Mas, não qualquer boi, o Boi encantado da fazenda, que

*Pai Francisco, tua andavas dia e noite.
Meu batalhão sente falta de você.
Deus criou um boizinho lá no céu,
com matracas e chapéus,
com anjos pra guarnicê.
Deus criou um boizinho lá no céu,
com matracas e chapéus,
e anjos pra te receber.*

Ainda não consigo cantar, sem a voz engasgar. Por algumas vezes, durante a Festa do Boi⁴² do Grupo Cupuaçu, eu via alguém, parecia ser ele. Guardião. As crianças o adoravam. Antes desta partida antes da hora, nós dois fomos os padrinhos do Boi, e na morte do Boi, eu chorava muito. Chorava e o peito doía e eu não entendia o porquê de chorar tanto. Parecia que tudo estava morrendo dentro de mim. Não era a morte do Boi, não era só a morte do Boi. Ele morreu em seguida. Dor horrível de sentir, se sentindo sofrida e acabada. Eu tenho dessas coisas, de sentir, prever. Porque a morte do Boi, atravessa o peito de todo mundo em dor e choro, mas não desse jeito.

...de vez em quando eu canto para ele.

Existem algumas compreensões da vida, que necessitamos de uma mão amiga para alcançarmos. Como entender o nível de dor que uma pessoa sente a chegar nesse ponto. Um amigo, que passou por algo assim com seu filho, me confessou em tom de conselho que o que é preciso, é que todos nós nos apeguemos às boas coisas da vida, para que sejamos impedidos de doer tanto, a ponto de precisar acabar com ela neste nível.

Reforço a necessidade de firmar as pequenas coisas no cotidiano da vida, como rezar muito. Se apegar muito. Sorrir muito. Brincar muito. Amar muito. Dançar muito. Acredito ser disso que precisamos. Ocupar o espaço da alegria.

é todo bordado, que dança e encanta a todos, a quem toda comunidade tem muito apreço. Pai Francisco atende o desejo de sua esposa, arrancando a língua do Boi, quando descoberto, depois de conseguirem curar o boi do adoecimento da falta de língua por uma rede de boas energias com as crianças presentes, é perdoado pelo Amo.

⁴² O rito do Bumba-meu-boi, é entendido em três momentos, o renascimento, o batizado e a morte do Boi. A cada momento deste é dedicado um rito festivo em uma data diferente. No maranhão, acontece no período junino. No Grupo Cupuaçu, o renascimento acontece no Sábado de Aleluia, o batizado é no ciclo junino, próximo a data de São João e a morte, geralmente, na primeira lua cheia da primavera.

Além, de não guardar nada para mim. E aconselho, “sempre tem alguém que sabe algo sobre minha vida”. E por isso, minha meta de vida é amar, abraçar as pessoas, aproveitar a vida.

Me considero um exemplo de resistência. Certa vez, apresentei um espetáculo em uma escola, onde eu era a única atriz negra. Uma menina veio até mim e disse que na casa dela, todos eram negros, pai, mãe, irmãos, todo mundo. Com muita amorosidade, eu disse que pessoas negras podem ser o que quiserem e podem realizar todos os seus sonhos. Minha abordagem não é incisiva, dizendo “não permita que ninguém te impeça, te violente”, mas não, o foco está em ela olhar para ela com amorosidade e potência. Apenas isso. Eu sigo em frente. Por muitas vezes, ouvi muitas depreciações racistas, que pessoas negras não faziam teatro ou que sua voz era feia para cantar. Eu simplesmente, segue em frente. Esse é o maior ensinamento.

A gente pode realizar todos os nossos sonhos. A gente tem que ir aonde quiser. Não falei, - “não deixe o outro te atrapalhar”, só falei: - “Realize o seu sonho”. Só isso. Vou em frente. Eu ouvi várias vezes na vida as pessoas falarem: - “Ah, porque eu nunca vi negro fazer teatro”, que a minha voz era feia para cantar, eu ouvi tanta coisa, mas tanta coisa, sabe? Eu vou em frente. Eu simplesmente, sigo em frente. Esse é o maior ensinamento.

E eu não gosto da palavra ensinar. Acredito que não é esse o meu trabalho. Mas, me imagino com vários braços, onde as pessoas pudessem se segurar nele! Acredito que o que eu menos faço na vida é ensinar. Mas, sim, faço com que a pessoa descubra. Pode ser algo que a pessoa tenha interesse, que se esqueceu, que o ancestral esqueceu, e que eu trago. Pois, nas minhas oficinas, por exemplo, tem muito relato de pessoas que trazem memórias do que viveu no quintal das avós.

Teve uma oficina certa vez, que chegou um homem e ficou lá sentado, observando. A oficina acontecendo, ele chegou e se sentou. Achei estranho. Pensando o que poderia ser aquele homem ali, sentado, parado. Ele me olhava o tempo todo. Quando fiz a roda no final, ele falou, - “Olha Ana Maria, eu cheguei aqui e você estava trabalhando, você me levou lá pra casa da minha vó”. Se emocionou, e começou a chorar. Continuou, - “As músicas... Eu fui embora. Eu saí daqui”. É por este caminho o meu trabalho de “ensinar”. Fazer com que as pessoas voltem para o ontem, que elas vão lá, na casa da vó, na casa do tio,

dentro dela mesma e descubra o que é importante para a caminhada dela. Eu não ensino. Não existe essa postura de “faz isso, faz aquilo, tá errado!”. O que é errado? Para mim, existe a diferença. Pode-se combinar de fazer o mesmo passo, por exemplo, caso uma pessoa não faça o combinado, ela estará diferente, mas não errada. Dentro do universo da cultura popular que cada um tem a sua expressão, como é possível que o jeito que a pessoa pula pode estar errado? O jeito que o seu corpo te manda, que você projeta, não está errado. Por que o seu corpo não faz o movimento do outro? É muito estranho, dizer que alguém está errado. Isso sim, é que é errado. Certa vez, eu estava ministrando uma oficina no Ventoforte, e o Ilo Krugli tinha uma filosofia, que ele pedia para a pessoa falar o núcleo no final da oficina. O núcleo é a impressão da experiência, por exemplo, o que foi importante, o que incomodou, o que gostou, o que significou. Eu estava dando sua oficina e ele sentado assistindo, e tinha uma moça que estava com uma calça jeans, e ela não conseguia fluir nos exercícios. Eu estava preocupada, pensando o que poderia fazer para ajudá-la, então, tirei minha saia e dei a ela. A moça nervosa disse que nunca tinha usado saia, eu pedi que ela levantasse os braços e coloquei a saia nela. A moça, vestida com a saia, começou... dançava, abria o sorriso e a saia também. No final, o Ilo falou, “meu núcleo hoje foi você dançar com a saia”.

São experiências como esta. Não se fala para a pessoa que ela está errada, ela precisava se encontrar, para que o movimento dela pudesse abrir, crescer. A saia proporcionou isso a ela. Eu sabia disso, que “botar” a saia vinha tudo. No fundo, é muito simples. Mas a vaidade das pessoas dificulta o processo, pois acusam a outra de estar errada. Eu acredito ser algo muito interior, da pessoa. Algo que já vem. Ela bloqueia e não se abre para uma coisa maior, se limita. Não quer ampliar, como ser humano mesmo.

Por isso, talvez, não acredito que qualquer pessoa possa se tornar mestre. Pois, existem pessoas que tem sabedoria, mas que é arrogante. A arrogância não cabe. Pois, no caso não é só a pessoa em questão. Ela pode ter conteúdo para compartilhar, mas é como passar. Como lidar com as pessoas. Com gosto, jamais abri a boca para falar que é mestra. E não falei, porque não preciso falar. O prêmio tem importância para uns determinados momentos, mas a minha relação de mestre é outra. Porque existem momentos na vida e existem pessoas na vida que às vezes precisam saber que sou uma mestra. Existem pessoas que

precisam saber, - “Eu sou uma mestra de cultura popular. Sou a mestra Ana Maria Carvalho”. As pessoas não precisam, mas existem algumas pessoas que precisam. Essas algumas pessoas, são aquelas pessoas arrogantes, com quem é preciso se posicionar de um modo mais incisivo. Embora, eu espero não ter que precisar falar isso, e principalmente deste modo.

Mas às vezes, vou ter que falar. Por exemplo, uma vez, eu estava no VentoForte e faria um trabalho de corpo com o grupo. Então, chegou um rapaz, um músico novo que havia sido convidado. Ele chegou, eu o cumprimentei, falando da alegria do grupo em tê-lo ali. O rapaz não respondeu e seguiu para um canto e ficou quieto. Eu estava varrendo o teatro no qual aconteceria o trabalho. Varrendo o teatro. Terminado a organização do espaço, eu comecei a chamar as pessoas para trabalhar, - “gente, vamos começar!”. Quando comecei o trabalho, notei que o rapaz ficou sem jeito. Hoje ele anda atrás de mim, para tocar comigo. Uma pessoa que achou que eu era faxineira do teatro, e por isso, não mereci sequer um cumprimento. Não seria eu a dizer para ele que sou mestra. Tratei de cuidar da minha vida. E a própria vida, se encaminhou de dizer a ele.

Para mim, ser mestra, é levar comigo pessoas de todas as idades à minha volta, sem pressionar, pelo simples prazer delas de estarem em minha companhia. Não faço para conquistar nada, faço pelo prazer de estar em comunhão com o outro. Esse é meu maior valor. Fazer algo para deixar alguém feliz, que no dia seguinte estará cantando minhas músicas, brincando minhas brincadeiras, espalhando essas brincadeiras pelo mundo, por onde passam. Contanto que tenha cuidado, sempre.

Cuidado é importante. Uma vez, uma pessoa me procurou para consultá-la, como era a brincadeira do Paparu⁴³, pois a pessoa que ensinou para ela não falou o que que era realmente. Provavelmente esta pessoa que compartilhou, viu num show, e então, foi em uma escola e passou. A pessoa ligou para uma amiga minha, para que entrasse em contato comigo, para perguntar o que era a brincadeira do Paparu. Sendo que, a pessoa poderia ter chegado diretamente até mim e pedido que eu passasse a brincadeira. Com certeza, eu passaria. Pois a brincadeira está aí para ser brincada, vivida. Para ser semeado. As pessoas

⁴³ Cantiga tradicional e brincadeira aprendida em Cururupu/MA.

precisam ter coragem de chegar até os mestres e perguntar. Não só passar e pronto. Esse tipo de cuidado.

Há pessoas que pegam minha música, grava e põe o nome de outro compositor, ou fala que é o dono. É da tradição, saber o valor do outro, do compositor, do brincante. A gente traz, imagina, para multiplicar mesmo, a gente quer que as pessoas, que as crianças brinquem cada vez mais, que os adultos brinquem. “Eu nunca parei de brincar, nunca! ...e nem nunca eu vou parar!”

Em 2023, lancei com minha irmã, Bel Carvalho, o álbum ‘Memórias de Carvalho’.

Figura 36 – Arte da capa do álbum “Memórias de Carvalho” de Ana Maria e Bel Carvalho



Fonte: Sofia Fajersztajn, 2023⁴⁴.

⁴⁴ Disponível em: <https://sofiafajersztajn.myportfolio.com/memorias-de-carvalho>

Figura 37 – Fotografia do show do álbum Memórias de Carvalho



Fonte: Zé Barreta, 2023⁴⁵.

Para mim, a idade se revela como um estado de espírito. Quando eu tinha apenas dezenove anos, já me sentia muito mais velha do que hoje, nos meus setenta anos. Em pleno setenta anos, brinco o tempo todo e desejo brincar até o fim. É importante dizer que D. Florzinha, minha mãe, tem cento e dois anos e brinca até hoje. D. Florzinha não é brincante, mas brinca. Principalmente o carnaval, e até hoje, com cento e dois anos, faz questão de estar atrás dos blocos. Com muito custo, é necessário um grande movimento para que se tenha um bloco em frente à casa de mamãe, para que assim, ela se sinta, folioa, festejando o carnaval. Ainda serve lanche, bebida e então, sossega de alegria. Gosta de estar junto, de apreciar, mas não é brincante. Possivelmente, relação profunda com a ancestralidade. Para mim, não diz respeito somente ao Maranhão, mas vem de África, onde povos brincavam e brincam o tempo todo.

É uma resistência cultural que transforma a vida, pois há uma escolha que é feita, que é lidar com a dor da vida em meio às alegrias. Forjar outras formas de ocupar a vida, o sofrimento transformado em gesto, em música, em poesia. A cultura para mim, se mostra fundamental para a saúde, pois eu encaro nos

⁴⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/anaculturalcarvalho>

olhos, como cura. Não só uma cura espiritual, emocional, mas a cura física mesmo. Certa vez, eu estava com um problema sério no ciático, e tinha um Tambor de Crioula do Grupo Cupuaçu. Recusei entrar na roda por estar com dor. Deitada, ouvindo o tambor tocar, pensei em dar uma espiadela, chegando lá, não me aguentava e dançava. Dia seguinte, o cenário poderia ser desastroso, mas para encantamento, não tinha dor nenhuma. Para mim, a dor envelhece, os problemas envelhecem, por isso, o desafio de se afastar ou não se apegar aos problemas, no intento de que a vida fique mais leve. Eu sou um ser que vive em movimento constante, e enquanto danço, colho o que é melhor para mim, e o que não me serve, abro mão e deixo ir embora.

A velhice precisaria ser vista com mais carinho e cuidado. Na comunidade em que cresci, a função do velho, primeiro, é passar à frente a memória. Sem o velho não tem como novo saber de si. É uma construção de memória afetiva na relação de transmissão de saber. Sua função é manter essa memória viva e que a história não morra. Talvez seja o elo direto com a noção de ancestralidade. O velho é valioso e necessário por isso. A exemplo, temos minha mãe, que conversa o tempo todo com os netos, com os bisnetos. Firmando uma relação dos netos com os avós.

A função do velho é manter a raiz viva, atenta. Trazer para perto quem está nascendo e crescendo e que pode manter toda a história viva. É através da oralidade que esse processo acontece. A cultura popular é oralidade o tempo todo, fundamentalmente. D. Florzinha, canta, dança, conta história... Eu tive uma espécie de avô afetivo, que era tio de mamãe. Gostava quando chamava ele de vovô. Toda noite ele contava histórias. Meu pai também. Os dois se deitavam na rede, juntavam os cinco irmãos, colocavam uma rede grande e contavam histórias até que todos dormissem. Histórias eram contadas enquanto mamãe limpava a cozinha, e então, essa experiência com o meu pai, foi um alicerce. Todos os irmãos têm essa fortaleza que veio de nossos pais, de nossos ancestrais. No convívio, no alimento, minha avó cozinhava muito. A comida é uma referência que vem da família. O alimento. Celebrar o alimento. Preparar junto o que se plantava. Viver todo o processo, de plantar, de colher, o cuidado em não se pegar fruta verde, esperar o tempo dela. Pois, até para envelhecer o tempo é importante. Eu gosto de cozinhar! Sempre tenho uma história diferente na cozinha. Se pego uma receita, nunca faço do jeito tradicional, sempre mudo.

Não sinto nenhum problema em cozinhar para mim mesma. Pelo contrário, faço a minha própria comida com o maior carinho do mundo. É a minha própria comida, como não se dedicar a isso com bom intento? Fico horrorizada com pessoas que dizem não gostar de cozinhar quando é somente para elas. Fico indignada, - “se eu não cozinhar pra mim, eu vou cozinhar pra quem? Pros jacus?”. Mamãe, gostava muito de cozinhar, meu irmão Tião, também. Gostar que vem de família. A habilidade de cozinhar é tal qual o tempo de vida, vagaroso, respeitoso, não se pode ter afobação, há que se ter cuidado.

Não é preciso pressa para o tempo envelhecer. É importante ir com calma, aproveitar. Todos nós iremos envelhecer, e porquê, não ir com calma? Para aproveitar o dia a dia, poder brincar.

Fazer valer a vida, é um compromisso divino. Houve um episódio em minha vida, que é determinante em meus caminhos. Quando saí do Maranhão pela primeira vez, com destino a Belém, um amigo meu foi me levar até o aeroporto. Quando chegamos, o avião tinha acabado de sair, perdi o voo. Dormi, e quando foi de manhã, deu no jornal que o avião tinha caído e todo mundo tinha morrido. Fiquei um tempo tentando me reestabelecer, tentando voltar em mim, e quando voltei, não voltei a mesma pessoa. Voltei tomada de agradecimento a Deus, a quem ainda agradeço todos os dias pela vida. Talvez seja por isso, que eu tenha esse olhar para a vida, pois, nasci de novo. Não ter ido naquele voo, representa que Deus me quer aqui, neste plano. Então, tem mais é que celebrar a vida todo dia, a cada dia.

Não guardo mágoa, rancor, nada. Só agradecimento. Tem um altar em minha casa. Algumas pessoas se assustam ao ver tantas referências, divindades e representações diferentes reunidas num mesmo lugar. Uma Nossa Senhora Aparecida, bem grande que ganhei do mestre Chico Abelha, e, o Saci, Iansã, Oxalá. Lá tem de tudo, todos os seres... é isso!

Graças a esse renascimento, pude sentir, que a velhice é um estado de espírito mais consciente. Onde se está consciente de cada passo. É necessária uma camada de cuidado e atenção mais profundos. Por exemplo, não se pode andar correndo em uma escadaria. A consciência dos limites com a velhice. A criança ficar quieta enquanto a velha está falando.

Existe uma diferença entre a velhice de quem ocupa territórios brincantes e outras velhices. Seria de grande necessidade que todos os velhos pudessem

ter a oportunidade de ter esse olhar para a vida, com a mesma força, coordenação motora, alegria, porque falta. Existe na sociedade um olhar de descarte para o velho, como se não prestasse mais, era preciso todos saberem, que hoje somos nós os velhos, amanhã são vocês. Para o velho, falta um olhar humano, digno.



Figura 38 – Arte da sala da Casa de Ana Maria. Fonte: Sofia Fajersztjn, 2023.
Disponível em: <https://sofiafajersztajn.myportfolio.com/memorias-de-carvalho>.

8. MUSEU DO IMAGINÁRIO: CANTIGAS DO TEMPO

Irene preta,
Irene boa
Irene sempre de bom humor
Imagine Irene entrando no céu
Licença meu branco
Licença meu branco
E São Pedro, bonachão
Entra Irene,
Você não precisa pedir licença.

(Ana Maria Carvalho/Manuel Bandeira - Irene)⁴⁶

Da Figura 39 à Figura 66, que seguem neste capítulo, apresento uma mostra de imagens registradas por mim na casa da mestra Ana Maria Carvalho. Escolhi não as nomear individualmente nem indicar fonte ou legenda em cada uma delas por dois motivos principais: o primeiro, de ordem estética; o segundo, de intenção experiencial — proponho aqui uma fruição mais livre e fluida, como no ato de “folhear” um álbum de fotografias ou um livro sensível de memórias visuais.

Ainda que esta seção leve o nome de Museu, trata-se, na verdade, do **Museu do Imaginário** — das miudezas, das belezas, dos gestos mínimos. É uma coleção íntima que propõe um exercício de contemplação: imagens amadoras capturadas no curso de uma pesquisa em viandança, nas quais não se busca oferecer explicações, interpretações fechadas ou associações lógicas. Trata-se de se deixar atravessar pelo olhar e pelo sentir.

Cada detalhe fotografado — uma parede, um objeto, um altar — revela algo do universo poético, simbólico e afetivo da nossa mestra. Um exercício de produção de sentidos. Sua casa se apresenta como extensão de si: espaço encarnado, tecido de memória, expressão sensível do que ela é.

⁴⁶ Irene, cantiga adaptada de Ana Maria de um poema de Manuel Bandeira:
https://www.youtube.com/watch?v=y_E9MBCAv-M



r



































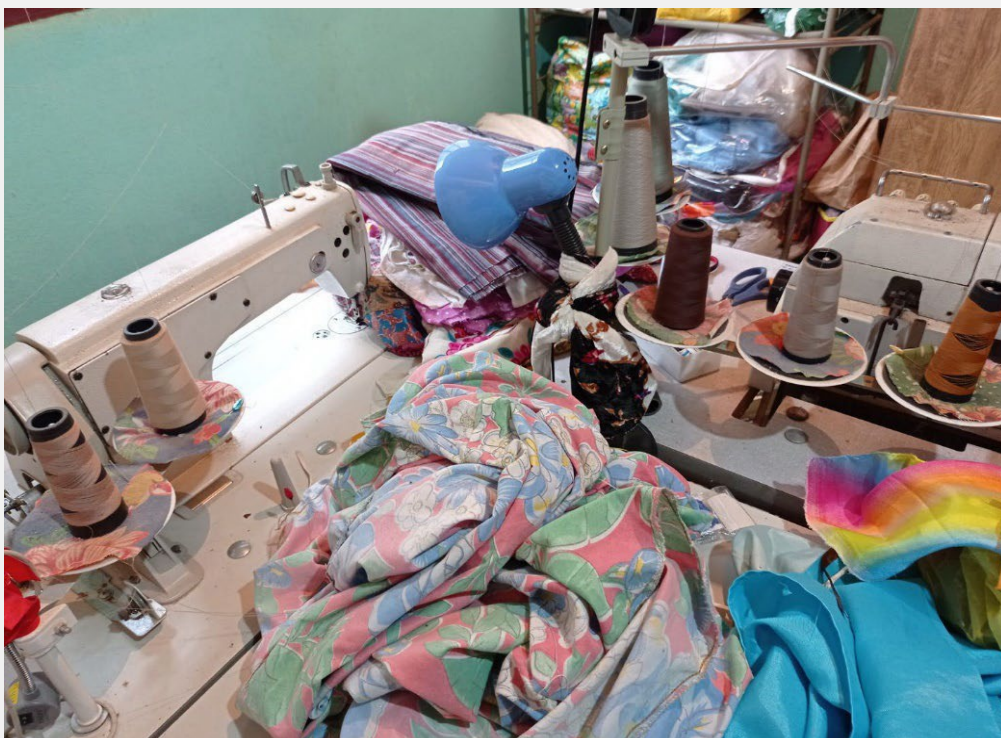








Figura 67 – Brincadeira do Cipó de Miroró durante o show de Ana Maria Carvalho.
Fonte: . Disponível em: <https://www.facebook.com/anamariacarvalhocultural>

9. CIPÓ DE MIRORÓ – ANA MARIA E A EDUCAÇÃO

Minha gente venha ver
a volta do meu cipó
Eu também sou bela
no cipó de miroró
Eu convido a (diz o nome de quem entrará na roda)
para brincar no meu cipó
Eu também sou bela
no cipó de miroró
Eu convido o (diz o nome de quem entrará na roda)
para brincar no meu cipó
Eu também sou bela
no cipó de miroró

(Cipó de Miroró – Domínio Público)⁴⁷

Neste capítulo, propomos uma reflexão sobre a experiência do Cipó de Miroró, recriação da mestra Ana Maria Carvalho, compreendendo-o não apenas como objeto cênico ou brinquedo popular, mas como território de saberes, memória e educação. Nosso objetivo é analisar como o Cipó de Miroró se constitui enquanto prática cultural que entrelaça retalhos de tecidos, cantos, movimentos e presenças, produzindo uma narrativa viva que reúne valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como oralidade, corporeidade, espiritualidade, comunitarismo e musicalidade.

A análise aqui realizada parte de duas frentes complementares. Por um lado, observamos o Cipó de Miroró enquanto prática performática, atentando para a dimensão simbólica e pedagógica presente na roda que se forma à medida que Ana Maria entoa sua cantiga e chama, pelo nome, cada pessoa para integrar o círculo. Por outro lado, recorremos ao relato da própria Ana Maria, a partir de entrevista realizada, na qual ela compartilha sua trajetória, suas memórias e a filosofia que sustenta seu fazer artístico e educativo. Esses dois elementos - a prática performática do cipó e as palavras da mestra - constituem o material central de nossa reflexão.

Dialogamos, ao longo do capítulo, com autoras e autores como Leda Maria Martins, bell hooks, Rafael Haddock-Lobo, Vanessa Soares dos Santos, entre outros, para compreender de que modo essa prática educativa se insere em

⁴⁷ Cipó de Miroró – Álbum Memórias de Carvalho, Ana Maria e Bel Carvalho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y4lwd4z8mCk&list=PLxKkCDOi4cFgLALqDD477GtK9ajCUjrt&index=12>

perspectivas críticas, libertadoras e contracoloniais. Refletimos sobre a oralitura como escrita viva do corpo e da voz; sobre o brincar como método, filosofia e pedagogia; e sobre a comunidade como espaço de pertencimento e resistência. Assim, este capítulo pretende demonstrar que o Cipó de Miroró não é apenas objeto ou performance, mas expressão de um modo de vida brincante, no qual a educação se realiza como prática de liberdade.

*

O Cipó de Miroró é inspirada na cantiga recolhida e gravada por Lydia Hortélio⁴⁸. A partir da sua vasta experiência com brinquedos populares, Ana Maria desenvolveu o brinquedo do Cipó de Miroró. Confeccionado a partir de diversos tecidos, amarrados e trançados, formando um grande cipó colorido e vibrante. Durante a brincadeira, Ana Maria entoa a cantiga apresentada como epígrafe deste capítulo, chamando pelo nome as pessoas que vão se aproximando e adentrando a roda. Cada participante segura o cipó, e, em seguida, outra pessoa é chamada, em um movimento contínuo e envolvente, até que se forme uma grande roda, onde todos ficam unidos, embalados e amparados pelo Cipó de Miroró. Abaixo, é possível ouvir a própria Ana Maria explicando como se constrói o Cipó do Miroró:



⁴⁸ Lydia Ortelió, musicista, educadora e etnomusicóloga, pesquisadora da cultura da criança e da cultura popular. Cipó de Miroró, recolhida e gravada em seu álbum *Abre a Roda Tin Dô Lê Lê* (2003). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7O7EbhMYFYU>.

Entre retalhos, bordados e tecidos trançados, surge o *Cipó de Miroró*, criação da mestra Ana Maria, que transforma resíduos têxteis, pedaços de pano colorido, sobras de figurinos, fragmentos de roupas doadas, em um grande cipó. Esse objeto não é apenas material: é memória, é corpo coletivo, é narrativa viva. Ao girar o cipó na roda, Ana Maria entoava a cantiga:

*Minha gente, venha ver a volta do meu cipó / Eu também sou
bela no cipó do miroró / Eu convido a [nome da pessoa] para
brincar no meu cipó / Eu também sou bela no cipó do miroró.*

Nesse ato, Ana Maria convoca corpos, vozes e presenças, entrelaçando fios de tecido e de palavra, retalhos de histórias e de vidas. Cada pessoa que adentra a roda é chamada pelo nome, é reconhecida, é convidada a “brincar no meu cipó.” Esse ato performático traz ecos profundos da tradição afro-brasileira, sobretudo nos modos de se comunicar, ensinar e compartilhar saberes.

Sendo assim, a imagem dessa brincadeira, representa como é o seu trabalho e sua perspectiva educativa. Enquanto, tradicionalmente, as pessoas vão entrando na roda ao serem chamadas e dão as mãos formando o desenho do cipó, Ana Maria constrói o cipó com retalhos de tecidos, que também, de modo simbólico e subjetivo, contam histórias, pois são retalhos de saias, bordados e antigos figurinos que já foram usados por outras pessoas, que brincaram em outras rodas, entoando muitas outras cantigas. Para pensar essa experiência em chave educativa, o conceito de *oralitura*, cunhado por Leda Maria Martins, oferece pistas importantes. Martins (2003) define oralitura da seguinte forma:

A esses gestos, a essas inscrições e palimpsestos performáticos, grafados pela voz e pelo corpo, denominei oralitura, matizando na noção deste termo a singular inscrição cultural que, como letra (*littera*) cliva a enunciação do sujeito e de sua coletividade, sublinhando ainda no termo seu valor de *litura*, rasura da linguagem, alteração significativa, constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas (Martins, 2003, p.77).

Ou seja, a oralitura articula palavra falada, canto, gesto, movimento, presença corporal — algo que é evidente no Cipó de Miroró, onde canto e corpo trançam a tessitura do saber. Nesse sentido, oralitura constitui um território em que palavra, corpo e som se entrelaçam, formando uma escritura viva da

experiência, capaz de preservar e transmitir memórias coletivas, histórias e identidades culturais, sobretudo nas práticas artísticas e rituais das culturas afro-brasileiras. É, portanto, uma forma de conhecimento que desafia os limites da escrita ocidental e reconhece a performance como espaço legítimo de produção e circulação do saber.

O cipó de miroró torna-se uma *possibilidade*, onde todas as pessoas são convidadas pelo nome a entrar na roda e segurá-lo. Isto é, embaladas e conduzidas pelo cipó, ao final, constroem uma roda ainda maior, uma grande roda. Quando se diz que o cipó é uma *possibilidade*, refere-se a simbologia do que une as pessoas naquele momento, naquele fazer e sua potência como encontro. O cipó de miroró é a simbologia dos saberes, das belezas de quem canta enquanto brinca, das estratégias para aprendermos sobre valores civilizatórios afro-brasileiros presentes nas brincadeiras tradicionais. Em outras palavras, o cipó como *possibilidade*, pois, se torna a ponte entre o saber e a experiência do saber, ancorado pela mestra, mas compartilhado com todos em construção daquela roda. Estar em roda representa o senso de comunidade e partilha. Ana Maria nos convida a ver a volta de seu cipó, e assim, quando convoca pelo nome quem entra na roda, quem se junta ao seu cipó, ela demonstra a importância daquela pessoa. Que naquele momento ordinário do viver, pode estar inteiramente entregue naquele fazer, na composição coletiva do brincar.

A cantiga que Ana Maria canta é ação: cada verso convoca, cria vínculo, (re)inscreve memórias. O Cipó de Miroró não é só objeto cênico ou figurino; ele é, em si, narrativa. Ele é “texto” performado, “tecido falante”, revelando como na cultura afro-diaspórica, memória e palavra são inseparáveis do corpo e da ação comunitária. Nas palavras de Martins (2021), a oralitura constitui um território em que texto, corpo e voz se entrelaçam em uma só expressão, funcionando como uma escritura viva da experiência - encarnada, sentida e compartilhada. Nesse espaço, a memória não é apenas preservada, mas atualizada no gesto, no som e na presença.

No plano educativo, essa experiência revela um modo de vida brincante, que discutiremos mais adiante neste capítulo. Brincar, aqui, não é apenas lazer ou passatempo. É método, é filosofia. A brincadeira do Cipó de Miroró produz comunidade: cada pessoa chamada à roda é validada em sua existência e

identidade. Há aqui um princípio pedagógico profundo: a inclusão, o reconhecimento da diferença, a escuta. Nesse sentido, brincar é também educar, pois possibilita aprender a viver em conjunto, o que, nas palavras de hooks (2007), significa tornar-se comunidade e criar um espaço ético-estético de convivência.

Portanto, compreendemos a comunidade como um verdadeiro território de saberes e de educação. É nessa perspectiva que dialogamos com bell hooks, que entende a comunidade como a possibilidade de construir espaços de pertencimento, cuidado e resistência, especialmente para pessoas e grupos historicamente marginalizados.

Em sua obra, hooks entende comunidade não apenas como um agrupamento físico de pessoas, mas como uma prática ética e afetiva, na qual se constroem vínculos baseados em solidariedade, respeito às diferenças e compromisso com a justiça social. A comunidade, para ela, é lugar de partilha de afetos, saberes e experiências, mas também espaço de cura das feridas provocadas pelas opressões estruturais, como o racismo, o sexismo e o classismo. Trata-se de um projeto político e pedagógico que visa à transformação social, sustentado por valores como a escuta e a reciprocidade. Ao conceber a comunidade dessa forma, hooks propõe que ela seja continuamente cultivada, não apenas como ideal, mas como prática cotidiana, capaz de sustentar relações mais humanas, inclusivas e libertadoras.

Nesta perspectiva de comunidade, o Cipó de Miroró tensiona noções eurocêntricas de conhecimento que privilegiam a escrita e o texto fixo. Ele nos lembra que há saberes transmitidos na vibração da voz, no entrelaçar dos corpos, na dança circular que não tem começo nem fim. Na roda, todas e todos são parte do mesmo movimento. Ninguém está fora. E o cipó, feito de retalhos, é metáfora viva da diversidade e da recomposição constante de saberes e memórias.

Neste sentido, encontramos na obra de Haddock-lobo (2021) um diálogo profícuo. O autor defende que a filosofia brasileira deve buscar caminhos próprios, rompendo com tradições eurocêntricas e eruditas para se ancorar nos saberes populares, nas práticas culturais e na experiência cotidiana do povo. Assim, pensar filosoficamente no Brasil exige valorizar a oralidade, a corporeidade e as manifestações culturais afro-brasileiras, indígenas e

populares, reconhecendo essas expressões como fontes legítimas de pensamento crítico, sobretudo, para se pensar a educação.

Haddock-lobo (2021) propõe uma instigante reflexão sobre a possibilidade de pensar uma filosofia enraizada nas práticas culturais afro-brasileiras e indígenas, distanciando-se dos métodos filosóficos tradicionais e eurocêntricos. Partindo da metáfora da encruzilhada, o autor apresenta a macumba - entendida não apenas como prática religiosa, mas como território de saberes, corpos e encantamentos - como matriz epistemológica para construir uma filosofia popular brasileira. A insistência em práticas de reencantamento, em oposição ao desencantamento moderno, conecta-se ao trabalho de pensadores como Rufino (2019) e Simas (2019), para quem o contrário da vida não é a morte, mas o desencanto.

Propomos que a metáfora da encruzilhada se aproxima da prática do Cipó de Miroró, na qual retalhos de tecidos, cantos e movimentos circulares se entrelaçam para produzir memória, comunidade e educação brincante, que se move para uma experiência de encantamento. Podemos observar as voltas do cipó de Ana Maria Carvalho como criação de comunidade educativa fundada na memória, no corpo e na oralitura. Desse modo é que Ana concebe, na sua narrativa, a educação como uma força que brota da terra, como um saber vivido nos olhos de quem planta, de quem cuida, de quem canta ao pé do fogo, tal como por ela cantado:

*Meu pé de fogo que nasceu lá no capim
Deu uma fogueira que cresceu perto de mim
A fogueira cresce
Abana fogo (fala nome das pessoas na roda)*

(Ana Maria Carvalho)⁴⁹

Ana Maria, assim, nos faz refletir sobre os lugares dos saberes, e que cada saber tem seu lugar no mundo. Por conta disso, há coisas que não se compara, não se diminui, não se menospreza. Apenas se respeita. Acreditamos que essa

⁴⁹ Meu pé de fogo, cantiga de Ana Maria Carvalho: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y_E9MBCAv-M&t=1343s

postura pode ter a ver com o fato de Ana ter nascido e sido criada em uma comunidade quilombola, imersa em saberes tradicionais, e também de pertencer a uma família brincante tradicional, contribui para a sua *afroperspectividade* (Nogueira, 2019).

Nogueira (2019), traz o pensamento afroperspectivista como uma maneira que remete a cosmo-sentidos africanos e pindorâmicos para pensar-sentir o mundo. Trazendo uma tensão à aceitação à tese clássica da cosmovisão.

A afroperspectividade opera articulando as possibilidades advindas de todos os sentidos para apresentar o mundo. De modo que não se trata de uma visão de mundo; mas, lançamos mão de olfatos de mundo, audição de mundo, tato de mundo, paladar de mundo (Nogueira, 2019, p. 129).

Essa origem implica em relações de equidade entre as pessoas de seu território, tanto no aspecto econômico quanto no simbólico, como ela mesma expressa ao dizer:

Minha cidade é um quilombo maranhense, um lugar muito rico. Nunca na minha infância eu me senti pobre, com diferença social. Todas as crianças tinham o mesmo cuidado, usavam as mesmas roupas, as mesmas brincadeiras. Então, não tinha alguém de classe social mais alta. Para a gente, aquele universo era olhar no olho do outro o tempo todo, essa troca era contínua (Ana Maria Carvalho, 2024).

Ana Maria, traz nesse relato a riqueza das relações comunitárias que fundam este o território a que pertence. Pois, essa parece ter sido uma experiência de infância marcada pela igualdade, coletividade e integração em organicidade dentro da sua comunidade. O que nos traduz uma comunidade amorosa, fundada em valores civilizatórios afro-brasileiros, como comunitarismo e respeito à vida. O que podemos perceber, é que desde o nascimento, Ana foi criada, educada e conduzida a construir sua cosmovisão e percepção da vida na contraforça do sistema vigente. Tendo como base uma noção da vida em coletivo, o que, nos parece ser o diferencial de sua atuação.

Ser guiado por amor é viver em comunidade com toda a vida. No entanto, uma cultura de dominação como esta em que vivemos não se dedica a nos ensinar a viver em comunidade. Como consequência, aprender a viver em comunidade precisa

ser uma prática central para todos nós que desejamos a espiritualidade na educação (hooks, 2021, p. 146).

O trabalho de Ana Maria no convida a vivenciar a educação como prática de liberdade, tal como proposta por Freire (2001), ressignificada pela hooks (2018). Pois, nesta perspectiva, se exige, reconhecer que a presença é passageira e que o compromisso com ela precisa ser constantemente renovado.

Para Freire (2001), a educação libertadora acontece no encontro entre sujeitos que se percebem como inacabados e abertos ao mundo, criando espaços de diálogo, escuta e transformação. No Cipó de Miroró, essa dimensão aparece na forma como Ana Maria convoca cada pessoa a integrar a roda, estabelecendo relações horizontais que reconhecem o outro como sujeito de saberes e afetos. bell hooks (2018), por sua vez, amplia essa concepção ao afirmar que ensinar é, sobretudo, um ato de presença e de compromisso ético com a vida. Para hooks, é fundamental reconhecer que a presença é passageira, e que o compromisso com ela precisa ser constantemente renovado. Essa ideia se reflete no Cipó de Miroró, onde cada canto e cada gesto são únicos, mas sempre abertos à repetição criativa, renovando laços comunitários e mantendo viva a experiência do brincar como caminho de aprendizagem e liberdade.

Assim, o trabalho de Ana Maria revela que educar é muito mais do que transmitir conteúdos: é convocar as pessoas a estarem presentes, a se verem reconhecidas, a participarem de um processo coletivo que, embora passageiro, precisa ser continuamente reencantado e reinventado. Ana nos inspira a viver plenamente o momento presente e nos convoca a construir uma noção coletiva de presença, voltada para aquilo que realmente importa em cada instante do fazer. Nessa perspectiva, a espiritualidade que sustenta sua prática não está, necessariamente, vinculada à religiosidade formal, mas se manifesta como uma ética do cuidado, da entrega, da escuta e da totalidade do ser. Por isso, avançaremos agora na discussão sobre espiritualidade, buscando compreender a concepção de educação presente no trabalho de Ana Maria, em diálogo com as reflexões de bell hooks.

Quando hooks (2018, 2020, 2021) trata da espiritualidade na educação, ela amplia essa discussão para além dos limites da religião, abordando a conexão do indivíduo com o amor, a paixão, a tolerância e a paciência — valores

essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente respeitosa e libertadora.

Considero que a espiritualidade esteja relacionada com aquelas qualidades do espírito humano – tais como amor e compaixão, paciência, tolerância, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia – que trazem felicidade tanto para a própria pessoa quanto para os outros. Ritual e oração, junto com as questões de nirvana e salvação, estão diretamente ligados à fé religiosa, mas essas qualidades interiores não precisam estar. Não existe, portanto, nenhuma razão pela qual um indivíduo não possa desenvolvê-la, até mesmo em alto grau, sem recorrer a qualquer sistema religioso ou metafísico. É por isso que às vezes digo que talvez se possa dispensar a religião. O que não se pode dispensar são essas qualidades espirituais básicas (hooks, 2021, p.267).

Segundo o pensamento anticapitalista de hooks (2020), grande parte das religiões acaba evocando um lugar hedonista, no qual o consumo passa a determinar as ações dos indivíduos. Esse comportamento está alinhado ao individualismo reforçado pelo sistema capitalista e vai na contramão do senso de comunidade.

Para hooks, a espiritualidade se manifesta de formas diferentes para cada pessoa, podendo emergir tanto por meio da prática religiosa quanto através de atividades cotidianas que tragam significado à vida. A autora destaca a importância de compreender o amor não apenas como sentimento, mas como ação concreta e como objetivo último. Além disso, hooks observa que muitas instituições religiosas não têm conseguido atender plenamente às necessidades espirituais das pessoas, pois acabaram se adaptando às exigências do mundo secular e passaram a interpretar a espiritualidade de maneira que reforça os valores de uma cultura orientada para a produção e o consumo de mercadorias.

Em geral, os fundamentalistas, sejam eles cristãos, muçulmanos ou de qualquer fé, moldam e interpretam o pensamento religioso para fazê-lo se confrontar ao *status quo* conservador, legitimando-os. Pensadores fundamentalistas usam a religião para justificar o apoio ao imperialismo, ao militarismo, ao machismo, ao racismo e à homofobia. Eles negam a mensagem unificadora do amor que está no coração de todas as principais tradições religiosas (hooks, 2020, p. 111).

Podemos estabelecer um diálogo direto com a contemporaneidade ao analisarmos as eleições de 2018 no Brasil. Observa-se a presença marcante de

uma bancada fundamentalista, que se apoia fortemente na religião, na crença no amor ao próximo e em diversos conceitos religiosos. Contudo, por trás dessa bancada, persiste a manutenção de valores ligados ao imperialismo, manifestando-se e exercendo práticas de machismo, homofobia, racismo e diversas outras formas de preconceito e violências.

Esse contexto nos leva a questionar que tipo de religião é essa que, na prática, não apoia efetivamente a diversidade. Parece-nos que ela funciona, muitas vezes, como sustentação para um discurso capitalista. Nesse discurso, reforça-se a ideia de que cada indivíduo deve lutar por si mesmo para alcançar determinado lugar — um lugar prometido como paraíso ou céu, muitas vezes apresentado não apenas como um símbolo, mas comercializado de forma concreta. E não são todas as pessoas que possuem condições de adquiri-lo. Trata-se de uma noção individualista, centrada no consumo como via para a realização pessoal, que esquece o papel fundamental da comunidade. Como observa hooks (2021, p. 111-112), “não surpreende que muitas pessoas que dizem acreditar em ensinamentos religiosos não permitam que seus hábitos reflitam diferenças; por exemplo, as igrejas cristãs continuam entre as instituições com mais segregação racial em nossa sociedade.”

No intento de dialogar com o pensamento de bell hooks, entendemos que “religião e cultura popular são conceitos distintos, no entanto ambos se ancoram nos mesmos fundamentos dos valores civilizatórios afro-brasileiros, por isso, na prática se aproximam e se confundem” (Santos, 2019, p. 142). As culturas tradicionais de matriz africana, propiciam um modo de vida que gere um pensamento em outra esfera, divergente da lógica hegemônica, que rege a sociedade. Santos (2019) traz que,

No contexto dos valores civilizatórios, a religiosidade não foi pensada como religião, mas sim um valor à vida e ao outro (BRANDÃO e TRINDADE, 2006). A relação de obrigação com a vida vai além a ideia de compromisso religioso. É o respeito à vida e doação ao próximo em um movimento constante de aprendizado (Santos, 2019, p. 101).

Ana Maria traz essa filosofia em seu modo de vida quando ela diz que,

Eu costumo falar que a minha religião é a minha cultura. Porque nessas manifestações a gente dança, a gente reza, a gente toca,

a gente se alimenta, a gente celebra o tempo todo. Então, a gente ocupa todo esse espaço com nossos rituais. Todos esses rituais. Então pra mim já faz parte dessa religião. É essa a minha religião (Ana Maria Carvalho, 2018).

Sendo Ana Maria, uma brincante tradicional de manifestações de matriz africana, quando nos diz que a cultura é sua religião, faz um deslocamento do que entendemos por religião, ampliando e ressignificando suas estruturas. Se desprendendo das normas rígidas de dogmas específicos e ritualizando seu modo de vida em diálogo com simbologias religiosas. No entanto, o modo de vida que se constrói e se cria a partir desta relação com a religião, se aproxima do que bell hooks nos traz quanto à espiritualidade.

A espiritualidade e a vida espiritual nos dão forças para amar. É raro que indivíduos que não tiverem contato com pensamentos e práticas religiosos tradicionais escolha uma vida no espírito, que honre as dimensões sagradas da vida diária. Professores espirituais são guias importantes que nos oferecem um catalisador para o despertar espiritual. Outra fonte de crescimento espiritual são a comunhão e o companheirismo com alma semelhantes. Quem está numa busca espiritual permite que sua luz brilhe para que os outros possam ver, não apenas para servir de exemplo, mas também como um lembrete constante para si mesmo de que a espiritualidade é manifestada da maneira mais gloriosa em nossas ações – em nossos hábitos de existência (hooks, 2020, p. 116).

Podemos perceber, fortemente a relação de comunidade e amor que Ana Maria traz em seu trabalho, reflexo de sua vida em diálogo profundo à espiritualidade. Hooks (2020), diz que, “quando estabelecemos o compromisso de estar em contato com forças divinas que influenciam nosso mundo interior e exterior, estamos escolhendo conduzir a vida no espírito” [...] Cada um deve escolher a prática espiritual que mais contribui para sua vida” (hooks, 2020, p. 119).

Ana Maria já nos trouxe que não há em sua vida uma performance sobre quem se é, mas apenas se existe naquilo que se é.

Eu nunca tive como foco, receber prêmios de mestra, minha preocupação mora no cuidado em passar o saber à frente. Quando me senti mestra não estava preocupada em ser mestra.

Mesmo quando as pessoas me perguntam como é me sentir uma mestra, tenho para mim, que como se fizesse uma caminhada e olhasse para trás e visse que há pessoas que me seguem. E ao me perguntar do porquê as pessoas me seguiriam, constato que alguma coisa deixo para elas, e então, elas continuam, me seguindo, caminhando atrás de mim e comigo. Neste movimento, eu sei que há pessoas que acreditam em mim. E eu acredito que este movimento é educador (Ana Maria, 2023).

Deste modo, podemos perceber que sua prática educativa, compreende no exercício de fortalecimento de vínculos onde se possa construir caminhos e pontes para que as pessoas se desenvolvam, se encontrem, se fortaleçam, juntas.

A concepção de amor e espiritualidade em bell hooks, entendida como prática ética, política e libertadora, conecta-se profundamente ao pensamento de Paulo Freire sobre educação como prática de liberdade, e encontra ressonância nas reflexões de Rafael Haddock-Lobo sobre a encruzilhada como metáfora filosófica e existencial.

Para hooks (2021), o amor não é apenas afeto individual, mas força política que exige compromisso constante com a justiça, a liberdade e a transformação social. Da mesma forma, sua compreensão de espiritualidade rompe com estruturas religiosas dogmáticas e busca espaços de conexão genuína com o outro e consigo mesmo, sustentados em valores como compaixão, solidariedade e cuidado. Essa espiritualidade crítica é, para hooks, condição para resistir ao desencantamento do mundo capitalista, que esvazia as relações humanas e transforma tudo em mercadoria. Paulo Freire, por sua vez, também entende o amor como fundamento do ato pedagógico libertador. Para ele, amar é reconhecer o outro como sujeito, criar espaços de diálogo e esperança, e construir, com o outro, caminhos para a libertação. É no encontro, na escuta e no respeito mútuo que se funda a educação transformadora.

Essas perspectivas podem dialogar diretamente com as ideias de Haddock-Lobo (2021), especialmente quando este pensa a encruzilhada como lugar filosófico. Para o autor, a encruzilhada simboliza o lugar do cruzo, do encontro de saberes, culturas e histórias distintas, onde não há caminhos únicos, mas múltiplas possibilidades. A encruzilhada é, ao mesmo tempo, passagem e aporia: lugar de travessia, mas também de suspensão, onde se reconhece que

o real não se deixa capturar totalmente por métodos fixos ou dogmas. Pensar a encruzilhada é, portanto, pensar a filosofia como experiência viva, que se constrói no atravessamento, no improviso e no reconhecimento da pluralidade.

Essa metáfora encontra profunda afinidade com a educação como prática de liberdade de Freire e com a proposta de hooks de um amor e uma espiritualidade críticos. Tanto Freire quanto hooks rejeitam caminhos prontos ou verdades absolutas: ambos entendem que o conhecimento se faz no diálogo, na incerteza criadora, na travessia de múltiplos mundos. A encruzilhada, tal como coloca Haddock-Lobo, é precisamente esse lugar onde saberes diversos se entrecruzam, se tensionam e se transformam, produzindo novos sentidos.

Para além da relação com outro, também podemos perceber a espiritualidade presente no trabalho da Ana Maria quando ela fala da entrega que é ser artista em relação ao mistério, quase como uma oferta de obrigação.

Uma vez, fiz um show com o Encantaria, e estava chovendo, chovia muito. O público acabou ficando longe do palco, em uma sala coberta, onde não se podia ver os artistas no palco, somente ouvir e os artistas do palco também não via o público. Eu estava encantada, foi uma experiência de cantar para a chuva. E tenho para mim que foi um dos melhores shows da minha vida. Não tinha ninguém, além da gente mesmo. Mas, tinha seres⁵⁰. O show só entre nós e os seres, sem ninguém, só a chuva caindo em frente o palco, foi o melhor show que fiz. Tem artistas que se entristecem porque não houve público em seu show, e para mim, é outra coisa. É a minha fé. É um ritual. Não tinha 200 pessoas no meu show, mas tinha a chuva, eu cantei pra chuva e foi lindo (Ana Maria, 2023).

A noção de obrigação abordada neste trabalho não se refere à obrigação entendida como dever ou imposição, mas sim, àquela presente nas culturas tradicionais de matriz africana. Nesse contexto, a obrigação não surge como exigência externa ou mero cumprimento de regras. Pelo contrário, constitui-se como um compromisso fundamentado no agradecimento e no afeto, pois, “neste território a obrigação não vem como imposição ou meramente cumprimento de dever. Esta se estabelece como compromisso pautado no agradecimento e no afeto” (Santos, 2019, p. 136)

⁵⁰ Para Ana, os seres são a encantaria, espíritos, entidades, guias, santos e a natureza.

Oliveira (2018) constrói, partindo da história de vida de uma benzedeira, uma noção de obrigação profundamente conectada às relações tradicionais de brincadeira com o mistério. Trata-se de uma concepção de obrigação enraizada na religiosidade presente nas manifestações culturais, revelando um campo espiritual que sustenta as práticas realizadas. Ainda que cada comunidade religiosa ou de cultura popular possua características singulares, nas tradições afro-brasileiras sobressai o compromisso com o segredo e o mistério - elementos centrais para a vivência espiritual e cultural. Como aponta Ferreti (2007 apud Santos, 2019, p. 136), “embora cada comunidade religiosa ou de cultura popular tenha suas características próprias, nas tradições afro-brasileiras o compromisso estabelecido com a ideia do segredo e do mistério é fundamental”.

Nesse mesmo sentido, bell hooks contribui para a compreensão desse compromisso, ao destacar que a espiritualidade nas tradições negras opera como força vital de resistência e cuidado coletivo. Sua perspectiva nos ajuda a compreender como práticas culturais espiritualmente fundamentadas também constituem formas de conhecimento e de preservação do sagrado, em que o mistério não é um obstáculo, mas uma dimensão viva da experiência.

Compromisso com a vida espiritual exige que façamos mais que ler um bom livro ou ir a um retiro restaurador. Demanda prática consciente, uma disposição de unir a forma como pensamos e a forma como agimos. A vida espiritual tem a ver, em primeiro lugar, com o compromisso com uma forma de pensar e agir que honre os princípios de interconexão e simbiose. Quando falo do espiritual, me refiro ao reconhecimento dentro de cada um de que existe um lugar de mistério na nossa vida onde forças que estão além do desejo ou da vontade humana alternam as circunstâncias e/ou nos guiam e nos direcionam. Chamo essas forças de “espírito divino”. Quando escolhemos levar uma vida preenchida pela espiritualidade, reconhecemos e celebramos a presença de espíritos transcendentais. Algumas pessoas chamam essa presença de alma, de Deus, de Amado, de consciência elevada ou de poder superior. Há ainda os que dizem que essa força é o que é porque não pode ser nomeada. Para eles, é simplesmente o espírito se movendo em nós e através de nós (hooks, 2020, p. 115).

A espiritualidade constitui o campo onde as obrigações são vivenciadas e realizadas, funcionando como território em que, diante dos desafios do viver, se estabelece um movimento contínuo - circular - entre crença, descrença e

esperança. É nesse espaço que a força, entendida como potência de vida, se exaure e se renova, impulsionada pela busca de equilíbrio e pela honestidade no agir. Nessa perspectiva, a obrigação não se configura como imposição ou mero cumprimento de regras, mas como compromisso ético e afetivo que orienta o viver.

Nesse sentido, propõe-se compreender a educação como expressão dessa obrigação. Trata-se de um compromisso que emerge do vínculo com o outro, sustentado por afetos, responsabilidades e pertencimento, e que se manifesta na construção de sentidos coletivos e na criação de espaços de liberdade. A prática educativa, quando inspirada por esse valor, transcende o ensino de conteúdos e passa a ser vivida como participação, escuta e partilha de experiências, alinhando-se à dimensão espiritual que fundamenta as culturas tradicionais de matriz africana.

O trabalho de Ana Maria, fundamentado em perspectivas de/contracoloniais, revela essa concepção de educação como obrigação. Sem deter o controle sobre os efeitos de sua prática, Ana Maria atravessa e transforma vidas por meio de sua arte e de sua presença. Seu modo de viver expressa uma potência de resistência cultural que possibilita transformações profundas. Percebe-se, em sua trajetória, uma escolha existencial essencial: enfrentar a dor da vida sem ignorá-la, acolhendo também suas alegrias, e forjar outras formas de ocupar o mundo, convertendo sofrimento em gesto, música e poesia. Assim, Ana Maria nos ensina que a educação como obrigação é ato criador e libertador, capaz de transformar dor em arte e existência em esperança.

Sobre o falecimento de um amigo que tirou a própria vida, Ana Maria nos diz que,

Existem algumas compreensões da vida, que precisamos de uma mão amiga para alcançarmos. Como entender o nível de dor que uma pessoa sente a chegar nesse ponto. Um amigo, que passou por algo assim com seu filho, me confessou em tom de conselho que o que é preciso, é que todos nós nos apeguemos às boas coisas da vida, para que sejamos impedidos de doer tanto, a ponto de precisar acabar com ela neste nível. Reforço a necessidade de firmar as pequenas coisas no cotidiano da vida, como rezar muito. Se apegar muito. Sorrir muito. Brincar muito. Amar muito. Dançar muito. Acredito ser disso que precisamos. Ocupar o espaço da alegria. Além, de não guardar nada para mim. E aconselho, “sempre tem alguém que

sabe algo sobre minha vida”. E por isso, minha meta de vida é amar, abraçar as pessoas, aproveitar a vida (Ana Maria, 2023).

Podemos observar que existe um desejo bem-intencionado de não permitir que sua vida seja dominada pelo desalento. Pois que, “nossos sofrimentos não se acabam magicamente; em vez disso, somos capazes de sabiamente reciclá-los com alquimia. [...] Aprender a acolher nosso sofrimento é um dos dons oferecidos pela vida e pela prática espirituais” (hooks, 2020, p. 119).

Ana toma o amor como ação em seu modo de vida para que, a partir dele, possa atravessar as possíveis águas turbulentas que surjam na travessia de sua vida. Tornando-a, ainda que em meio a dor, uma potência para que se possa expandir o exercício de viver. Ana nos mostra, através da sua postura diante a vida, o que bell hooks (2020) nos traz, quando diz que,

Apesar da pressão, massacrante para nos conformarmos à cultura do desamor, nós ainda buscamos conhecer o amor. Essa busca em si é uma manifestação do espírito divino. O niilismo que ameaça a vida é abundante na cultura contemporânea, atravessando as fronteiras de raça, classe, gênero e nacionalidade. Em algum ponto, ele afeta a vida de todos. Todo mundo que conheço às vezes é derrubado por sentimentos de depressão e desespero em relação à situação do mundo. Seja pela presença mundial da violência manifestada na persistência da guerra, da fome e da miséria provocadas pelo homem, pela realidade de um cotidiano violento, pela presença de doenças que representam risco de vida e causam partida inesperada de amigos, de companheiros, de pessoas que amamos, há muitas coisas que podem levar alguém à beira do desalento. Conhecer o amor ou a esperança de conhecer o amor é âncora que nos impede de cair num mar de desânimo profundo (hooks, 2020, p. 116).

O amor, na perspectiva crítica aqui adotada, parece ser o fio invisível sobre o qual Ana Maria caminha e fundamenta sua prática artística e educativa - uma estratégia existencial. É o amor, e a busca por ele, que orienta seu modo de estar no mundo. Essa postura se aproxima do sentido de espiritualidade elaborado por bell hooks, especialmente quando ela defende a construção de processos educativos libertadores ancorados na vivência comunitária e no cuidado como prática ética e política.

Ser guiado por amor é viver em comunidade com toda a vida. No entanto, uma cultura de dominação como esta em que vivemos não se dedica a nos ensinar a viver em comunidade.

Como consequência, aprender a viver em comunidade precisa ser uma prática central para todos nós que desejamos a espiritualidade na educação (hooks, 2021, p. 146).

Por fim, Nogueira (2019), nos traz também uma noção de espiritualidade política que dialoga a uma perspectiva analisada no trabalho da Ana Maria. Nogueira define religião e espiritualidade, dizendo que,

Em afroperspectiva, a espiritualidade é diferente da religiosidade. A primeira nasceu com a própria humanidade, enquanto a segunda emerge em contextos histórico-sociais e culturais específicos. A espiritualidade remete ao mistério da existência em suas dimensões inexplicáveis: por que existimos? De onde viemos e para onde vamos? Qual o sentido da vida? A religiosidade encampa as mesmas questões e ergue instituições com ritos, doutrinas e liturgias próprias (Nogueira, 2019, p. 132).

Nogueira (2019) nos provoca com a seguinte questão: “Como se daria uma espiritualidade que produza mais-valia de vida?” - e ele mesmo responde: “a resposta é simples: restabelecendo a infância como condição humana capaz de reunir experiências espirituais restauradoras e ações políticas transformadoras e democráticas” (p. 132). Nesse sentido, tanto Nogueira quanto hooks (2020) compartilham perspectivas convergentes ao defenderem uma espiritualidade enraizada em práticas que promovem a transformação do ser e do mundo. Para ambos, espiritualidade não é fuga, mas força geradora de sentidos, cuidados e compromissos com a justiça e a coletividade.

Para pensarmos algo acerca da espiritualidade e da política que produza mais-valia de vida, podendo encantar novamente um mundo em crise, será preciso reestabelecer radicalmente a infância de todos os seres, inclusive das pessoas adultas (Nogueira, 2019, p. 131).

Em sua reflexão, Nogueira (2019) propõe a infância como chave fundamental para a recuperação e o fortalecimento da espiritualidade: “[a] nossa aposta é de que somente através da Infância podemos realizar uma vida espiritual individual e coletiva satisfatória” (p. 132). Essa perspectiva encontra ressonância no trabalho de Ana Maria, que dedica e entrega às crianças toda a beleza de seu fazer artístico e educativo, por reconhecer na infância uma força

originária e transformadora, capaz de renovar sentidos, afetos e modos de estar no mundo.

Eu sempre sou atraída por crianças. Estão sempre me acenando, sorrindo, olhando atenciosamente. As crianças se atraem pelo meu trabalho e eu sou atraída pelas crianças na mesma medida, o que torna essa atração uma dança boa e bonita. Acredito que meu Erê é o responsável pela condução dessa dança de encantamento entre as crianças e eu. Levar a brincadeira da infância para o meu trabalho é o que fundamenta o meu viver. Impossível viver sem este terreiro do brincar. Quando crio um trabalho, ou penso em um novo projeto, o despertar de criação está no retorno ao Maranhão. Voltar para o terreiro que brinquei por toda a infância. Voltar às minhas origens para comunicar o que é importante (Ana Maria, 2023).

Nogueira (2019) amplia a compreensão da espiritualidade ao introduzir a categoria da Infância como algo que vai além da faixa etária da criança. Para o autor, a Infância representa uma condição existencial privilegiada, frequentemente expressa pelas crianças, mas não exclusiva a elas. Trata-se de uma dimensão filosófica marcada por “cosmosentidos” — formas de sentir e existir no mundo — que possibilitam reinaugurar experiências e produzir mais-valia de vida (p. 130). Ele acrescenta que a Infância é o estado que melhor traduz os fenômenos que, inexplicavelmente, chamamos de milagres: “hipoteticamente sugerimos que a Infância seja justamente a melhor maneira de traduzir milagre” (p. 131). Assim, a Infância, para Nogueira, é espaço de potência, encantamento e reinvenção do viver.

Não significa atribuir à criança a responsabilidade de pensar e transformar os futuros, como se ela carregasse sozinha o peso da renovação do mundo. Essa expectativa revela uma relação assimétrica de poder entre saberes e experiências. No trabalho de Ana Maria, ao contrário, a infância não é destino nem fardo - é troca. Sua prática está entrelaçada com a vida, e a vida, por sua vez, inspira seu fazer artístico e educativo. Assim, sua relação com as crianças estabelece uma ponte de afetos e sentidos, convocando a continuidade do movimento vital e a vivência plena do presente.

Nogueira (2019), em diálogo com Nêgo Bispo, introduz o conceito de biointeração (Santos, 2015) para refletir sobre outras formas de se relacionar com a vida e com o trabalho. Segundo Santos (2015), nas culturas indígenas e

quilombolas, a lógica é biointeracionista - ou seja, não há hierarquização entre o trabalho e o viver. O trabalho não se sobrepõe à vida; ele é parte dela, em fluxo, em comunhão.

Uma maneira de identificar isso está na própria construção da infância moderna. Nas culturas em que o trabalho assume centralidade na vida, as crianças eram questionadas (ou ainda são?) sobre o que gostariam de ser quando se tornassem adultas. Em culturas biointeracionistas, as crianças vivem em função do presente, não de uma utopia futurista na qual elas passarão a ser “gente” apenas quando forem adultas (Nogueira, 2019, p. 129).

Nas culturas tradicionais afro-brasileiras, a criança é compreendida como potência criativa: um ser pleno, inteiro, produtor de sentidos e conhecimentos. Não se trata de um sujeito em formação, mas de alguém já capaz de intervir no mundo. Como afirma Nogueira (2019, p. 130), “elas são encaradas como altamente capazes de transformar a sociedade”. No universo da cultura popular, essa compreensão se materializa em territórios brincantes compartilhados por crianças, adultos e idosos, onde todos têm o mesmo valor e importância - em comunhão, não em hierarquia.

Essa cosmovisão, ancorada na biointeração, desafia as lógicas hegemônicas e adultocêntricas. Daí a urgência, como propõe o próprio Nogueira (2019), de combater o “adulterar” - processo pelo qual se subtrai das crianças sua potência em nome de um ideal normativo de maturidade, que tende a hierarquizar saberes, tempos e modos de viver.

Em termos afroperspectivistas, adulterar significa perder as forças brincantes de investir no mistério inexplicável de existir – milagre. Adulterar é abrir mão da mais-valia da vida. Adulterar é a forma por excelência de corrupção da vida, algo contra o qual não temos um remédio salvador. Mas, apenas, o reestabelecimento da infância pode nos convocar a superar o adultescimento. O que isso significa? Devido ao adultescimento, fazer política tem sido uma atividade de colonização da vida. Para descolonizá-la é preciso uma política brincante. Uma política brincante está apoiada no mais-valia da vida e no milagre, isto é, ela advém da Infância (Nogueira, 2019, p. 137).

Nesse tensionamento, e inspiradas na trajetória de Ana Maria, propomos como estratégia e convite a retomada da infância como dimensão vital para

repensar a espiritualidade e a política em tempos de crise. Reestabelecer a infância - inclusive entre os adultos - torna-se, aqui, uma via possível para reacender encantamentos e produzir formas de vida que cultivem sentido, afeto e transformação. Trata-se de recuperar uma sensibilidade capaz de reunir cuidado, potência criadora e ação coletiva (Nogueira, 2019).

É da tradição, saber o valor do outro, do compositor, do brincante. A gente traz, imagina, para multiplicar mesmo, a gente quer que as pessoas, que as crianças brinquem cada vez mais, que os adultos brinquem. Eu nunca parei de brincar, nunca! ...e nem nunca eu vou parar! (Ana Maria, 2023).

O que vemos é um modo de vida brincante que emerge como forma de ser e estar no mundo, sustentado pelos valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como ancestralidade, oralidade, corporeidade, musicalidade, comunitarismo e espiritualidade. Não se trata apenas de brincar enquanto ato lúdico, mas de constituir um ethos, um modo de viver que resiste à lógica hegemônica do capitalismo e que cria espaços de liberdade, afetividade e reinvenção.

Segundo Santos (2019), o modo de vida brincante configura-se como prática de resistência e reexistência, capaz de transmutar dores em gesto, música, poesia e festa. Essa potência se expressa também nas trajetórias de personagens como Rosária e Yabá, figuras dramatúrgicas criadas pela autora, que simbolizam tanto a dor quanto a força da experiência negra feminina. Para a autora, o brincar não é alienação, mas manifestação de saberes acumulados, linguagem do corpo e espaço de cura coletiva.

Essa concepção dialoga com o trabalho de Ana Maria e o Cipó de Miroró. No Cipó, tecidos trançados, cantos e o movimento circular da roda convidam cada participante a integrar o coletivo, evocando exatamente essa dimensão comunitária, corporal e espiritual identificada por Santos (2019) no modo de vida brincante. Quando Ana Maria chama cada pessoa pelo nome para adentrar a roda, estabelece-se um vínculo afetivo e pedagógico, em que o brincar se converte em educação viva e libertadora, em consonância com o que propõem Paulo Freire e bell hooks.

No Cipó de Miroró, o brincar revela-se também como ato de resistência cultural, ancorado na memória afro-brasileira e reivindicando o direito ao

encantamento em meio a um mundo frequentemente marcado pela dor e pelo desencanto. Nesse sentido, o Santos (2019) oferece lentes para compreender como práticas culturais populares, aparentemente simples, carregam profunda potência educativa e emancipadora. O modo de vida brincante configura-se, assim, como uma pedagogia viva, na qual o aprendizado se realiza no corpo, na roda, no canto e na coletividade, promovendo transformações que alcançam não apenas o indivíduo, mas também o mundo ao redor.

Podemos aprender com Ana Maria, que somos o cipó de miroró. Somos corpo, somos folha, somos remédio. Carregamos em nós a memória dos que vieram antes, e a força dos que ainda virão. A mestra, nesse contexto de aprendizagem, não é uma detentora de um saber autoritário, mas aquela que é necessária porque transforma, porque se entrega, porque escuta. A educação, quando atravessada pela espiritualidade, deixa de ser mero instrumento e torna-se caminho de existência e resistência em comunidade. Tecida por um cipó de histórias e utopias na construção de um educação fundada em beleza, poesia para a liberdade.

Neste capítulo, percorremos as voltas do Cipó de Miroró criado por Ana Maria Carvalho, compreendendo-o como mais do que um objeto cênico ou um brinquedo popular. Vimos que ele é um território de saberes, um espaço onde memória, canto, corpo e comunidade se entrelaçam, constituindo uma narrativa orgânica. O Cipó de Miroró simboliza a cosmovisão de Ana Maria Carvalho, revelando-se não apenas como brincadeira, mas como expressão profunda de resistência cultural e de educação viva.



Figura 68 – Ana Maria no Bumba-meu-boi. Fonte: Raquel Catão.
Disponível em: <https://www.facebook.com/GrupoCupuacu>

10. BOI CHEGOU: EDUCAÇÃO COMO VIANDANÇA

*Boi chegou na porta do seu bangalô
E o povo que estava aqui se alegrou
Na hora que esse fama chegar
Ele chega serenando
Não vai se preocupando, chegou, o boi
Que você estava esperando
Mas o vaqueiro, fez o que não devia
Porque ele soltou o boi
E não prendeu no mesmo dia
Esse foi esse o motivo
Que eu não cheguei na hora que eu queria*

(Boi Chegou – Edmundo Silva)⁵¹

Este capítulo propõe compreender a educação como uma viandança — um percurso vivo, sensível e coletivo, onde corpo, memória, voz e território se entrelaçam na travessia dos saberes. Inspirada na prática de Ana Maria Carvalho e em saberes de matriz afro-brasileira e popular, a educação aqui não é concebida como meta ou destino, mas como movimento: um caminhar partilhado, uma travessia que se faz na escuta, na presença e na reinvenção dos modos de existir.

Educar, nesse horizonte, é tecer caminhos que acolham a pluralidade dos saberes, das linguagens e das formas de viver. É costurar retalhos de histórias, como no Cipó de Miroró, e reconhecer na oralidade, no gesto, na roda e no canto modos legítimos de produzir conhecimento. A viandança educativa é também um convite à presença radical, ao reconhecimento do outro, à escuta do tempo e à renovação do compromisso com a vida.

A travessia por essa concepção se organiza em oito passos, ou eixos, que desenham um mapa afetivo e político da educação como prática de liberdade: (1) Educação como oralitura; (2) Educação como convite e reconhecimento do outro; (3) Educação como roda e comunidade; (4) Educação como modo de vida brincante; (5) Educação como espiritualidade e ética do cuidado; (6) Educação

⁵¹ Toada de Boi do Edmundo Silva, cantado por Ana Maria Carvalho. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jTG8EQUhgZ8>

como resistência cultural; (7) Educação como obrigação, presença e renovação; e (8) Educação como memória viva e continuidade.

Trilhar essa viandança é afirmar que a educação pulsa para além dos muros da escola: ela habita os terreiros, as festas, os cantos, as rodas e os gestos cotidianos. É reconhecer que somos feitos de fragmentos — de histórias, dores, afetos e resistências — e que, ao educar, também costuramos mundos possíveis. Como nos ensina Ana Maria, com seu cipó trançado de memórias, educar é bordar caminhos de liberdade, presença e encantamento.

1. Educação como Oralitura: corpo, voz e presença

A concepção de educação como oralitura fundamenta-se na ideia de que o ato educativo não se limita à palavra escrita ou à transmissão de conteúdos codificados, mas envolve múltiplas linguagens, integrando corpo, voz, ritmo, movimento e silêncio. Leda Maria Martins (1997) define oralitura como uma escritura viva da experiência, na qual texto, corpo e voz constituem um só território, articulando saberes que se inscrevem na memória, no som e nos gestos. Nesse sentido, educar, sob a perspectiva da oralitura, significa produzir conhecimento através de práticas performáticas que transcendem os limites do discurso verbalizado ou do texto escrito.

No campo da educação escolar, essa compreensão demanda metodologias que superem práticas exclusivamente conteudistas ou verbais. Valorizar a presença do canto, da música, da dança, da performance e das linguagens artísticas implica reconhecer que a aprendizagem é também sensorial, emocional e corporal. Essa perspectiva se alinha às pedagogias críticas e libertadoras, como a proposta por Freire (2001), ao afirmar que o processo educativo deve partir da experiência concreta dos sujeitos e construir diálogos que envolvam a totalidade do ser humano, legitimando saberes historicamente marginalizados, sobretudo aqueles de matriz afro-brasileira, indígena e popular.

No âmbito da educação não-escolar, a oralitura legitima territórios pedagógicos como os terreiros, festas populares, rodas de capoeira, contações de histórias, cantigas e rituais. Esses espaços constituem verdadeiras escolas da memória coletiva e do pertencimento comunitário, nos quais o saber se transmite pela palavra cantada, pelo gesto, pelo ritmo e pela corporeidade. Tal

perspectiva desafia concepções eurocêntricas de educação, que privilegiam a escrita como única forma legítima de registro e transmissão do saber, e reforça a necessidade de reconhecer performances culturais e práticas artísticas como modos legítimos de produção de conhecimento.

Assim, a educação como viandança sustenta-se no princípio de que “o corpo fala e ensina”, constituindo-se enquanto escritura viva que ultrapassa a letra e se realiza na performance, no canto, na dança e na presença sensível. Essa concepção amplia o entendimento do ato educativo, transformando-o em prática viva que entrelaça saberes, corpos e afetos, tanto nos espaços escolares quanto nos territórios culturais não escolares.

2. Educação como convite e reconhecimento do outro

A prática de Ana Maria no Cipó de Miroró, ao chamar cada pessoa pelo nome, exemplifica de modo profundo o princípio educativo do reconhecimento do outro como sujeito singular e legítimo. O ato de nomear não se restringe a uma formalidade ou protocolo: é, sobretudo, um ato de convocação, de convite à presença e à participação, que reafirma a existência e o valor único de cada indivíduo no coletivo. Na perspectiva educativa, chamar o outro pelo nome é reconhecer seu lugar no mundo, legitimando suas histórias, identidades e trajetórias.

No âmbito da educação escolar, essa concepção se expressa na necessidade de personalizar o vínculo entre educador e educando. Freire (2001) enfatiza que educar é estabelecer um encontro de sujeitos, onde cada pessoa é considerada portadora de saberes e experiências. Ao reconhecer e nomear cada estudante, o educador contribui para a constituição de uma relação pedagógica baseada no respeito, na escuta e na valorização das diferenças. Essa prática se materializa em estratégias pedagógicas que visam à visibilidade de identidades diversas, ao acolhimento das trajetórias de vida dos estudantes e à construção de vínculos que ultrapassem o ensino meramente conteudista.

No campo da educação não escolar, o princípio do reconhecimento se concretiza em projetos culturais e comunitários que buscam incluir todas as pessoas, sem distinções hierárquicas ou exclusões. Aqui, a prática educativa se articula com valores como o comunitarismo, a coletividade e o respeito às

diferenças. bell hooks (2020) salienta que comunidades educativas devem ser espaços de pertencimento e cuidado, nos quais as vozes historicamente silenciadas possam emergir e ser ouvidas.

Além disso, o ato de convocar o outro pelo nome possui uma dimensão performática e simbólica. Nomear é inscrever o outro na memória da comunidade, é dar-lhe existência no território simbólico do grupo, é reconhecer sua presença e sua história como elementos constitutivos da narrativa coletiva. No Cipó de Miroró, esse ato é carregado de potência pedagógica: ao ser chamado, cada participante assume um lugar na roda, integrando-se ao movimento comum e, ao mesmo tempo, afirmando sua singularidade.

Portanto, a educação como viandança é convite e reconhecimento do outro que se sustenta no princípio ético de que chamar o outro pelo nome é reconhecer seu lugar no mundo. Trata-se de um compromisso pedagógico que desafia relações verticalizadas e impessoais, promovendo a criação de laços afetivos, o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas identidades presentes nos espaços educativos, sejam eles formais ou informais. É nesse gesto simples, porém profundamente significativo, que a educação se revela como prática de liberdade, presença e humanidade.

3. Educação como roda e comunidade

A metáfora da roda ocupa lugar central na tradição educativa de matriz afro-brasileira e revela-se um poderoso símbolo de igualdade, horizontalidade, inclusão e pertencimento. No Cipó de Miroró, criado por Ana Maria, a roda materializa-se não apenas na disposição física dos corpos que se dão as mãos em torno do cipó trançado, mas também no ato pedagógico de convocar cada pessoa a integrar o coletivo. Nesse contexto, a roda não é apenas forma: é método, filosofia e prática de comunidade.

Na educação escolar, a roda inspira pedagogias coletivas que buscam superar a hierarquia tradicional da sala de aula e promover relações pedagógicas mais democráticas. Círculos de diálogo, assembleias escolares, métodos colaborativos e práticas de educação democrática expressam, na escola, o princípio de que ninguém deve ficar fora da roda. Nessas metodologias, a voz de cada participante é considerada legítima, e as decisões passam a ser

tomadas coletivamente, fortalecendo o sentimento de pertencimento e responsabilidade compartilhada.

No campo da educação não escolar, a roda manifesta-se em diversas práticas comunitárias e culturais. Rodas de saber, oficinas comunitárias, grupos culturais, rituais e movimentos sociais são espaços de aprendizagem nos quais o conhecimento se constrói de forma horizontal, inclusiva e dialógica. hooks (2020) ressalta que comunidades educativas são territórios nos quais vínculos éticos e afetivos se entrelaçam, criando possibilidades para que sujeitos historicamente marginalizados possam encontrar acolhimento e se reconhecer como parte de um coletivo. A roda, nesse sentido, torna-se território pedagógico, onde a escuta, o respeito à diversidade e o cuidado mútuo se colocam como princípios fundamentais.

Além disso, o sentido da roda conecta-se à ideia de encruzilhada desenvolvida por Haddock-Lobo (2021), para quem o pensamento brasileiro deve se enraizar nos saberes populares e na experiência viva do povo. A roda e a encruzilhada, ambas formas circulares ou múltiplas, partilham a ideia de encontro, travessia e multiplicidade de caminhos. Assim, a roda educativa não se limita a organizar pessoas em círculo, mas cria espaço para trocas simbólicas, saberes plurais e a constante reinvenção dos modos de existir e de aprender.

Na prática do Cipó de Miroró, a roda é performada como experiência pedagógica e comunitária: ninguém está fora, todos são chamados pelo nome e convidados a participar. O canto, o movimento e a presença corporal reforçam o pertencimento e a construção coletiva da narrativa. Essa prática pedagógica revela uma pedagogia viva, sustentada pela inclusão, pelo respeito às diferenças e pela valorização dos saberes compartilhados.

Assim, pensar a educação como roda e comunidade significa defender o princípio de que ninguém fica fora da roda. Trata-se de conceber espaços educativos, formais e informais, como territórios democráticos, onde cada sujeito é reconhecido em sua dignidade e convidado a integrar a coletividade. A roda simboliza, portanto, um ethos pedagógico que une ética, estética, política e afetividade, criando condições para que a educação seja, efetivamente, prática de liberdade e convivência solidária.

4. Educação como modo de vida brincante

A noção de educação como modo de vida brincante, inspirada na obra de Santos (2019), amplia de maneira significativa o entendimento do brincar para além da esfera do lazer ou do entretenimento. Nesse horizonte, brincar constitui uma filosofia de existência, um modo de resistir às opressões cotidianas, de elaborar dores e de afirmar a potência da vida. Trata-se de um ethos que articula liberdade, criação e memória, tornando o ato de brincar um campo privilegiado para a educação libertadora.

No contexto da educação escolar, essa perspectiva desafia concepções pedagógicas que veem as atividades lúdicas apenas como instrumentos auxiliares para “tornar o ensino mais agradável”. O brincar, aqui, não é mero recurso didático, mas base metodológica e epistemológica que reconhece a importância do corpo, das emoções, da imaginação e da experiência sensorial no processo educativo. Incorporar o brincar como princípio pedagógico significa reconhecer que a aprendizagem se dá também por meio da arte, da música, do movimento, da contação de histórias, das dramatizações e dos jogos simbólicos. Esse entendimento converge com as pedagogias críticas, como a de Freire (2001), que defende que a educação deve partir da experiência concreta e afetiva dos sujeitos, possibilitando espaços de criação e autonomia.

No âmbito da educação não escolar, o brincar assume dimensões ainda mais amplas. Manifesta-se como prática comunitária que serve para elaborar sofrimentos, preservar memórias e fortalecer laços afetivos. Santos (2019) mostra, em suas análises dramatúrgicas, como personagens femininas negras transmutam dores em gesto, música, poesia e festa, num movimento de resistência cultural e espiritual. O brincar, nesses contextos, é ato político que reafirma identidades, reivindica o direito ao encantamento e cria redes de solidariedade, principalmente em comunidades historicamente marcadas por desigualdades e violências.

Essa visão dialoga também com hooks (2020), que defende que espaços educativos devem ser lugares onde o prazer, a alegria e o afeto sejam componentes fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Para hooks, o ato de ensinar está intrinsecamente ligado à criação de ambientes em que

educadores e educandos possam experimentar liberdade, imaginação e alegria, rompendo com a lógica do ensino puramente disciplinar e autoritário.

O Cipó de Miroró, prática de Ana Maria, revela de forma exemplar o brincar como modo de vida brincante. Tecendo tecidos, cantando nomes e formando rodas, Ana Maria transforma o ato lúdico em narrativa viva e pedagógica, onde se entrelaçam saberes, corpos, memórias e afetos. Ali, brincar não é fuga da realidade, mas maneira de recriá-la, de sustentar a esperança e de construir pertencimento.

Assim, pensar a educação como modo de vida brincante é afirmar que brincar é construir liberdade. Trata-se de reconhecer o brincar como força criadora que, tanto na escola quanto nos espaços não escolares, possibilita a invenção de outros mundos, a reconstrução de sentidos e a produção de existências mais livres, solidárias e encantadas.

5. Educação como espiritualidade e ética do cuidado

A concepção de educação como espiritualidade e ética do cuidado, inspirada no pensamento e na prática de Ana Maria, compreende a espiritualidade não como dogma religioso ou conjunto de doutrinas rígidas, mas como compromisso ético com a vida, fundado no cuidado, na escuta, na alegria e no respeito profundo ao outro. Para Ana Maria, a espiritualidade se manifesta no cotidiano, nos gestos simples, na arte, no canto, na partilha e no vínculo com a comunidade. Trata-se de uma espiritualidade vivida como força que sustenta a existência.

No âmbito da educação escolar, essa perspectiva implica desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a formação ética e para o cultivo de valores humanistas, como empatia, solidariedade, compaixão e respeito às diferenças. Isso inclui promover a convivência ética entre diferentes tradições religiosas e espirituais, sem imposições ou doutrinações, assegurando que a escola seja um espaço laico, mas sensível à pluralidade cultural e espiritual dos estudantes.

hooks (2020) salienta que a espiritualidade, entendida como dimensão ética e política, é essencial para construir comunidades educativas mais justas e amorosas, capazes de resistir às lógicas de dominação e exclusão.

Na educação não escolar, a espiritualidade como ética do cuidado se concretiza em espaços comunitários, culturais e artísticos onde as práticas espirituais são reconhecidas como dimensões legítimas do ser humano. Esses territórios pedagógicos, como terreiros, rodas de saber, festividades populares ou oficinas de arte, constituem ambientes onde a espiritualidade se expressa de forma plural, conectando pessoas por meio do canto, do corpo, dos símbolos e da memória coletiva. Tais espaços funcionam não apenas como lugares de transmissão de saberes, mas também como territórios de cura, resistência e reinvenção do sentido da vida.

Freire reconhece que a educação não pode dissociar razão e sensibilidade, conhecimento e afeto, e que o educador deve estar aberto ao outro como ser completo, espiritual, ético e cultural. hooks (2020) amplia essa noção ao defender que a espiritualidade é inseparável das práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, pois fortalece a capacidade de amar, resistir e criar comunidades solidárias.

No Cipó de Miroró, a espiritualidade de Ana Maria revela-se na alegria do canto, na escuta atenta ao outro, no acolhimento de cada participante e no cuidado coletivo que se tece na roda. Sua prática educativa é profundamente espiritual, pois funda-se na ética do cuidado e na crença de que cada gesto, cada palavra e cada presença podem gerar transformação e cura.

Assim, pensar a educação como espiritualidade e ética do cuidado significa afirmar que a espiritualidade é ação e cuidado com o outro. Trata-se de reconhecer que educar é, antes de tudo, compromisso com a vida, com a dignidade de cada pessoa e com a construção de comunidades que celebrem a diversidade, o respeito e a alegria. É nesta dimensão ética e espiritual que a educação se realiza como prática de liberdade, resistência e humanidade.

6. Educação como resistência cultural

A concepção de educação como resistência cultural encontra no Cipó de Miroró, criado por Ana Maria, uma expressão exemplar. Cada pedaço de tecido, cada cor vibrante, cada canto entoado na roda constitui-se em um tecido vivo de memórias, saberes e histórias afro-brasileiras. O Cipó de Miroró é mais do que um objeto lúdico ou cênico: é um ato de resistência cultural, um território

simbólico onde se preservam, se recriam e se atualizam heranças culturais que foram historicamente marginalizadas ou silenciadas pelos processos coloniais e pelas estruturas racistas.

No âmbito da educação escolar, essa perspectiva convoca a construção de um currículo plural, que inclua de forma efetiva e crítica as culturas afro-brasileiras, indígenas e populares, reconhecendo-as como fontes legítimas de conhecimento. Incorporar tais saberes exige práticas pedagógicas de/contracoloniais, capazes de desafiar o currículo eurocêntrico que historicamente privilegiou narrativas únicas e hegemônicas, e que ocupem lugar de centralidade no processo educativo.

No campo da educação não escolar, a resistência cultural se manifesta na defesa e no fortalecimento das expressões artísticas, culturais e religiosas como territórios legítimos de saberes. Reconhecer mestres e mestras da cultura popular como intelectuais orgânicos é fundamental para assegurar a transmissão de conhecimentos que se expressam no canto, na dança, na arte, na oralidade e nas práticas comunitárias.

Hooks (2020) sublinha que práticas culturais são também práticas políticas, pois constituem espaços de resistência onde sujeitos historicamente oprimidos podem afirmar suas identidades, construir memória coletiva e reivindicar direitos.

A metáfora da encruzilhada, trazida por Haddock-Lobo (2021), ajuda a compreender essa dimensão da resistência cultural. A encruzilhada, lugar de múltiplos encontros e travessias, representa o espaço onde diferentes saberes se cruzam, tensionam e se transformam, criando possibilidades de reexistência. O Cipó de Miroró, nesse sentido, é uma encruzilhada viva: nele se entrelaçam memórias pessoais e coletivas, histórias afro-diaspóricas, afetos e saberes que desafiam a lógica dominante e afirmam outros modos de existir e educar.

No Cipó de Miroró, Ana Maria realiza pedagogia viva de resistência cultural ao transformar fragmentos - pedaços de tecidos, sobras de figurinos, retalhos de histórias - em narrativa coletiva e comunitária. Cada pessoa chamada pelo nome para adentrar a roda torna-se parte dessa trama, reafirmando a potência cultural que pulsa na memória afro-brasileira.

Trata-se de entender o ato educativo como prática política, comprometida com a justiça social, com a valorização das culturas populares e com a criação

de espaços onde saberes historicamente silenciados possam florescer. É neste encontro entre memória, cultura e pedagogia que a educação se faz caminho de liberdade, dignidade e transformação.

7. Educação como obrigação, presença e renovação

A educação como presença e renovação expressa uma dimensão profunda e existencial do ato educativo, tal como elaborada pelos pensamentos de hooks (2020) e Freire (2001). Para ambos, educar não se reduz a transmitir conteúdos ou cumprir tarefas mecânicas, mas consiste em estar presente, em corpo e espírito, em cada encontro pedagógico. Presença significa atenção, escuta, sensibilidade e disposição para reconhecer o outro em sua inteireza. Renovação, por sua vez, implica compreender que a relação educativa não é fixa ou definitiva, mas exige compromisso contínuo com o cuidado, com a vida e com a possibilidade de transformação.

No âmbito da educação escolar, essa perspectiva desafia rotinas marcadas pela repetição e pelo tecnicismo. O educador que está verdadeiramente presente cultiva vínculos afetivos, observa os sinais do momento presente, adapta sua prática às necessidades reais dos educandos e abre espaço para o inesperado. Hooks (2020) amplia essa compreensão ao destacar que ensinar é, antes de tudo, um ato de presença ética e emocional, que requer coragem para estar vulnerável, disponível e aberto às experiências do presente. A presença do educador, nesse sentido, é força que humaniza a educação e a distancia de práticas mecânicas e desumanizadoras.

No contexto da educação não escolar, a presença se manifesta na intensidade com que se vive o momento presente e no constante renovar dos compromissos comunitários e afetivos. Nas rodas culturais, nos encontros comunitários, nos rituais afro-brasileiros e nas práticas artísticas, a presença é vivida como experiência compartilhada, na qual corpo, emoção e memória se entrelaçam. Cada encontro é único, e mesmo quando se repete, carrega sempre algo novo, exigindo renovação do compromisso ético entre as pessoas envolvidas. Ana Maria, em sua prática com o Cipó de Miroró, exemplifica essa pedagogia da presença: cada canto entoado, cada nome chamado, cada

movimento na roda são expressões de um compromisso vivo, continuamente recriado.

Além disso, a noção de presença e renovação articula-se com a ideia de espiritualidade proposta por hooks (2020), para quem viver espiritualmente implica estar desperto, consciente e conectado com o instante vivido. É na presença plena que se constrói a capacidade de amar, de cuidar e de transformar a realidade. Essa espiritualidade não é necessariamente religiosa, mas ética e existencial, atravessando todas as práticas educativas que valorizam a vida em comunidade e o vínculo entre as pessoas.

No Cipó de Miroró, educar é estar presente. Ana Maria convoca cada pessoa pelo nome, convidando-a a integrar-se à roda e a vivenciar o momento com intensidade e entrega. Cada participação é singular, mas sempre parte de um movimento coletivo que se renova a cada volta do cipó. É ali que se revela o princípio de que presença é compromisso: compromisso com o outro, com a memória coletiva, com a alegria e com a possibilidade constante de reencantar o mundo.

Assim, pensar a educação como obrigação, presença e renovação significa reconhecer que educar é mais do que ensinar: é estar inteiro na relação, é sustentar laços afetivos, é cultivar a esperança e é reinventar cotidianamente os sentidos do conviver. A presença é, portanto, um ato político, espiritual e pedagógico que afirma a dignidade humana e possibilita que a educação seja vivida como prática de liberdade e transformação.

8. Educação como memória viva e continuidade

A educação como memória viva e continuidade revela-se com intensidade na prática de Ana Maria e no símbolo poético do Cipó de Miroró. Feito de retalhos coloridos, tecidos trançados, fragmentos de figurinos e bordados, o cipó não é apenas objeto físico, mas materialização de histórias, afetos e memórias. Cada pedaço costurado carrega marcas de vidas que vieram antes e sinaliza, ao mesmo tempo, possibilidades para o que está por vir. No Cipó de Miroró, o passado e o futuro se entrelaçam no presente do canto e do gesto, criando uma narrativa viva que é, em si, ato educativo.

Trata-se de uma pedagogia da memória que reconhece que educar é também dar continuidade às heranças culturais e espirituais, atualizando-as em novos contextos.

No âmbito da educação escolar, essa perspectiva implica valorizar práticas pedagógicas que trabalhem a memória coletiva, a história oral, as identidades culturais e a autobiografia. Incorporar memórias e narrativas pessoais no currículo escolar significa desafiar o ensino uniformizador e abrir espaço para a multiplicidade de experiências culturais e históricas que compõem a sociedade.

No campo da educação não escolar, a memória viva manifesta-se na transmissão de saberes tradicionais, na contação de histórias, na preservação das expressões culturais e na prática comunitária de compartilhar conhecimentos. Em terreiros, rodas de saber, festividades populares ou oficinas culturais, a memória não é objeto de museu, mas presença viva que se reinventa na performance, no canto, na dança e no ritual. Vanessa Soares (2019) mostra, em sua reflexão sobre o modo de vida brincante, como as histórias são transmitidas de corpo a corpo, através do gesto, do olhar e da vibração da voz, produzindo conhecimento, cura e pertencimento.

No Cipó de Miroró, Ana Maria transforma resíduos têxteis - fragmentos de vidas passadas - em arte viva, incorporando cada pedaço de tecido à narrativa coletiva que se tece na roda. Ali, o cipó não apenas une as pessoas fisicamente, mas costura entre elas as memórias, as dores e as alegrias herdadas, criando continuidade histórica e cultural. Cada pessoa chamada a participar carrega consigo histórias que se somam à tessitura maior da comunidade.

Pensar a educação como memória viva e continuidade é afirmar que somos retalhos de quem veio antes e fiapos do que virá. É reconhecer que ensinar e aprender são atos que preservam a memória, mas também a transformam, garantindo que saberes ancestrais continuem a pulsar no presente e projetem horizontes de liberdade para o futuro. É na costura entre passado, presente e futuro que a educação se realiza como prática cultural, política e afetiva, sustentando a esperança de novos mundos possíveis.

Encerramos este capítulo reafirmando a educação como uma viandança: um caminho vivo e coletivo, tecido por vozes, memórias e presenças que se entrelaçam na produção de saberes encarnados. Ao longo dos oito eixos desenvolvidos, buscamos desenhar uma cartografia sensível e política da educação como prática de liberdade - uma educação que canta, dança, escuta, brinca, resiste e cuida. Inspirada nas práticas de Ana Maria Carvalho e nos fundamentos das pedagogias de matriz afro-brasileira e popular, essa proposta afirma que educar é costurar mundos possíveis a partir das experiências vividas, das ancestralidades e dos vínculos comunitários. No capítulo seguinte, aprofundaremos os sentidos do encantamento como dimensão constitutiva do ato educativo, articulando-o às noções de comunidade e amor, compreendidos não como afetos abstratos, mas como forças políticas e espirituais capazes de sustentar práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade, a alegria e a reinvenção da vida.

Comer



Figura 69 – Ana Maria brincando em show. Fonte: .
Disponível em: <https://www.facebook.com/anamariacarvahocultural>

11. EDUCAÇÃO COMO VIANDANÇA: amor, encantamento e comunidade como prática de liberdade

Mariquinha morreu ontem
Ontem, mesmo se enterrou
Na cova de Mariquinha
Nasceu um pé de fulô

Ai, minha beleza,
vamos dar um baile no salão da baronesa,
ai meu deus, ah

(Cantiga tradicional de cacuriá)⁵²

Como podemos falar de mudança, de esperança e amor se cortejamos a morte? todo o trabalho que fazemos, não importa quão brilhante ou revolucionário em pensamento ou ação, perde poder e significado se não tivermos a integridade do ser (bell hooks, 2021, p. 247).

A reflexão de bell hooks nos convoca a um questionamento profundo sobre a autenticidade das transformações que tanto desejamos: como sustentar esperança, amor e mudança se, no fundo, mantemos uma relação ambígua com a morte - não apenas a morte física, mas aquela simbólica que corrói a integridade do ser? Essa integridade, que une pensamento, ação e existência, torna-se condição indispensável para que qualquer esforço, por mais revolucionário, tenha verdadeiro poder e significado. Compreendemos que a integridade da vida está na totalidade do ser, onde corpo, mente, espírito e emoção coexistem. Assim, hooks nos desafia a reavaliar não apenas as estratégias políticas ou pedagógicas, mas a própria consistência ética que fundamenta a prática transformadora, lembrando que sem ela, todo projeto pode se fragilizar e tornar vazio.

A sociedade em que estamos inseridas — branca, cristã e patriarcal — se estrutura sobre um modelo de racionalidade hegemônica que gera e reproduz formas de adoecimento (Ferreira e Vargas, 2018). Esse adoecimento se manifesta, entre outras formas, na domesticação da capacidade criadora e na supressão da potência vital de reinvenção, como aponta Suely Rolnik. Trata-se

⁵² Cantiga de Cacuriá “Mariquinha” cantado por Ana Maria Carvalho. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=isfOLPTqEew>>.

de um controle que esvazia a imaginação e subjuga a força do desejo. Nessa direção, Nogueira (2019), a partir de uma perspectiva filosófica afroperspectivista, sustenta a hipótese de que o racismo estrutural, a corrupção e a obsessão pelo progresso e desenvolvimento constituem os principais elementos que colocam a vida em risco. São esses mesmos pilares que produzem subjetividades exauridas, apartadas de seus territórios simbólicos e espirituais, e que inviabilizam a experiência do encantamento como fundamento da existência.

No entanto, reavaliar as estratégias propostas por bell hooks e manter-se em luta pela preservação da vida — constantemente ameaçada — exige atenção aos contextos singulares de cada indivíduo. Para alguns, essa batalha é direta e literal: um enfrentamento cotidiano contra o genocídio⁵³ de corpos racializados. Para outros, a luta se dá no campo simbólico, no enfrentamento ao epistemicídio⁵⁴ - o apagamento sistemático de saberes, histórias e modos de existir. Como apontam Simas e Rufino (2018, p. 57), “A ESCRAVIDÃO AFRICANA NAS AMÉRICAS produziu, para aqueles que foram escravizados, dispersão, fragmentação, quebra de laços associativos e morte dupla: física e simbólica” (caixa alta no original). Essa herança traumática continua a reverberar nas estruturas sociais e subjetivas, exigindo práticas educativas, políticas e espirituais que reafirmem a vida, o pertencimento e a potência das culturas negras e afro-diaspóricas.

Ao tratarmos da questão racial, não falamos apenas de um marcador social ou estatístico, mas de corpos, almas, significados, espiritualidade, pertencimentos, culturas, raízes e simbologias profundamente atravessadas pela experiência do tráfico transatlântico. Estamos nos referindo a pessoas cujas existências foram arrancadas de seus territórios, mas que, mesmo em deslocamento forçado, carregaram e reinventaram mundos. Endossando essa perspectiva, Leda Maria Martins (2021, p. 30) nos lembra que:

⁵³ O termo “genocídio”, aqui, trata-se da concepção de Abdias do Nascimento. Pois, traz o conceito aplicado ao negro brasileiro, discutindo o genocídio da população negra brasileira como estratégia do projeto racista de embranquecimento da raça (Nascimento, 1978).

⁵⁴ O termo “epistemicídio”, termo cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos. O termo refere-se ao apagamento ou destruição das diversas formas de saberes e conhecimentos, culturas de povos não ocidentais, como resultado do colonialismo e da dominação cultural (Santos, 2009).

Os africanos transplantados à força para as Américas, através da diáspora negra, tiveram seu corpo e seu corpus desterritorializados. Arrancando de seu domus familiar, esse corpo, individual e coletivo, viu-se ocupado pelos emblemas e códigos do europeu, que dele se apossou como senhor, nele grafando seus sistemas linguísticos, filosóficos, religiosos, culturais, sua visão de mundo. Assujeitados pelo perverso e violento sistema escravocrata, tornados estrangeiros, coisificados, os africanos que sobreviveram às desumanas condições da travessia marítima transcontinental foram destituídos de sua humanidade, desvestidos de seus sistemas simbólicos, menosprezados pelos ocidentais e reinvestidos de por um olhar alheio, o do europeu. Este olhar amparado numa visão etnocêntrica e eurocêntrica desconsiderou a história, as civilizações e as culturas africanas, predominantemente orais, menosprezou sua rica oralidade; quis invalidar seus panteões, cosmologias, teogonias; impôs, como verdade absoluta, novos operadores simbólicos, um *modus* alheio e totalizador de pensar, interpretar organizar-se, uma nova visão de mundo, enfim” (Martins, 2021, p. 30).

Portanto, a reflexão sobre o amor, conforme nos propõe bell hooks (2006, p. 189), está diretamente relacionada à forma como nossos ancestrais viveram — “[...] testemunhando seus filhos sendo vendidos, seus companheiros apanhando sem razão [...]”. Esse processo, profundamente atravessado por violências estruturais, repercutiu na dificuldade de experimentar o amor e de viver a prática amorosa em sua plenitude. Muitos foram impedidos de se permitir amar e serem amados, carregando nas subjetividades as marcas do trauma e da desintegração dos laços afetivos. A seguir, reproduzo um trecho extraído do ensaio “Vivendo de amor”, no qual hooks aprofunda essa problemática:

Nossas dificuldades coletivas com a arte e o ato de amar começaram a partir do contexto escravocrata. Isso não deveria nos surpreender, já que nossos ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos, seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades não poderiam ter saído desse contexto entendendo essa coisa que a gente chama de amor. Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor (hooks *apud* Werneck, 2006, p. 189)

A concepção de pedagogia que trazemos nesta pesquisa pensa em uma educação que se inspira e se ampara na cosmovisão das sabedorias ancestrais,

tem como solo as culturas tradicionais afro-brasileiras, como as manifestações populares, as brincadeiras, práticas religiosas afro-brasileiras e *pindorâmicas*⁵⁵ (Santos, 2015), para promover o cruzo de saberes e a biointeração, conexão entre o ser humano e a natureza, a valorização da diversidade e o combate contra as disparidades sociais, pautados à noção de amor, cuidado e comunidade.

Neste capítulo, a prosa se dará muito inspirada na pedagogia do *encantamento*, conceito que trata de uma abordagem que busca resgatar a vitalidade e a potência transformadora da vida, em contraste com a *política de morte* e o desencantamento moderno (Simas e Rufino, 2020); pois, “[...] o colonialismo opera e define-se como um empreendimento de morte, seja ela física (genocídio) ou simbólica (desvio existencial)” (2018, p. 101).

A noção de encantamento, segundo Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino, no livro *Encantamento – sobre política de vida*, é compreendida como uma dimensão política e poética da existência. Os autores afirmam que, “nas bandas daqui a noção de encantamento vem sendo ao longo do tempo trabalhada como uma gira política e poética que fala sobre outros modos de existir e de praticar o saber” (Simas & Rufino, 2020, p. 6). Trata-se, portanto, de uma força vital que desafia a lógica racionalista e instrumental da modernidade, convocando outros modos de sentir, conhecer e se relacionar com o mundo. E ainda:

A noção de encantamento traz para nós o princípio da integração entre todas as formas que habitam a biosfera, a integração entre o visível e o invisível (materialidade e espiritualidade) e a conexão e relação responsiva/responsável entre diferentes espaços-tempos (ancestralidade). Dessa maneira, o encantado e a prática do encantamento nada mais são que uma inscrição que comunga desses princípios. Para nós, é muito importante tratar a problemática colonial na interlocução com essa orientação. Entendemos que a matriz colonial é uma das chaves para pensarmos a guerra de dominação que se instaura entre mundos diferentes. Se de um lado temos a integração dos sistemas vivos, a conexão entre as dimensões materiais e imateriais e a ética ancestral, do outro lado está a separação e a hierarquização Deus/Estado, humanos/herdeiros de Deus e natureza/recursos a serem transformados em prol do desenvolvimento humano.

⁵⁵ “[...] os povos aqui encontrados como, por exemplo, os povos de língua tupi que chamavam essa terra de Pindorama (Terra das Palmeiras), continuam sendo chamados de índios” (Santos, 2015, p. 27).

O encantamento como uma capacidade de transitar nas inúmeras voltas do tempo, invocar espiritualidades de batalha e de cura, primar por uma política e educação de base comunitária entre todos os seres e ancestrais, inscrever o cotidiano como rito de leitura e escrita em diferentes sistemas poéticos e primar pela inteligibilidade dos ciclos é luta frente ao paradigma de desencanto instalado aqui. Ou seja, o encante é fundamento político que confronta as limitações da chamada consciência das mentalidades ocidentalizadas.

[...] O encantado é aquele que obteve a experiência de atravessar o tempo e se transmutar em diferentes expressões da natureza. A encantaria, no Brasil, plasmada na virada dos tambores, das matas e no transe de sua gente, cruza inúmeros referenciais para desenhar nas margens do Novo Mundo uma política de vida firmada em princípios cósmicos e cosmopolitas. (Simas e Rufino, 2020, p. 07)

Ana Maria parece expressar uma cosmovisão que, à luz de Nogueira (2019), pode ser compreendida como enraizada em um modo de vida que valoriza a dignidade das pessoas e a sacralidade da vida. Para ela, é indispensável que todos sejam respeitados e reconhecidos em sua inteireza, tal como são. Como afirma: “São esses valores que me fizeram ter a visão de mundo que tenho hoje. Visão que valoriza a vida, o outro, o que se faz” (Ana Maria, 2023).

O que Ana Maria nos oferece em sua fala ressoa profundamente com a afroperspectividade defendida por Nogueira: ainda que utilize o termo “visão de mundo”, sua formulação carrega sentidos amplos e potentes sobre sua postura no mundo — uma ética relacional que reconhece o valor do outro, da presença e do fazer cotidiano como fundamentos para uma existência pautada no cuidado, no afeto e no pertencimento.

A afroperspectividade opera articulando as possibilidades advindas de todos os sentidos para apresentar o mundo. De modo que não se trata de uma visão de mundo; mas, lançamos mão de olfatos de mundo, audição de mundo, tato de mundo, paladar de mundo. Daí, numa sinestésica articulação de sentidos de mundo [...]” (Nogueira, 2019, p. 129).

Quando Ana Maria afirma que a vida e o outro têm centralidade em sua cosmovisão, é possível traçar um paralelo com a perspectiva de Nêgo Bispo. Para ele, no horizonte afroquilombola, as pessoas não são apenas importantes — elas são necessárias. Trata-se de uma ética relacional que reconhece a

interdependência como fundamento da existência. Assim como Ana Maria valoriza o outro como parte constitutiva de sua visão de mundo, Nêgo Bispo propõe uma lógica em que a vida só faz sentido em comunidade, em vínculo, em reciprocidade. Esse entendimento desloca a ideia de individualidade autossuficiente e convoca uma política do cuidado, do reconhecimento e da sustentação mútua..

Enquanto o povo da cidade se sentia muito importante, eu, por minha vez, me sentia necessário, eles, porém, não me viam como alguém necessário, me viam como alguém útil. Para eles eu era um servidor, um serviçal. Eu era útil, mas poderia ser substituído porque não era necessário. Percebi que o povo da cidade tinha relações de utilidade e importância, mas não tinha relações de necessidade. Para nós a pessoa que é importante não é quase nada, é aquela pessoa que se acha ótima, mas não serve. O termo que tem valor para nós é *necessário*. Há pessoas que são necessárias e há pessoas que são importantes. As pessoas existem para servi-las. As pessoas necessárias são diferentes, são pessoas que fazem falta. Pessoas que precisam estar presentes, de quem se vai atrás (Bispo dos Santos, 2023, p. 24).

Ana Maria, em seu movimento circular de existência e partilha, impacta e atravessa as pessoas que escolhem caminhar ao seu lado. Ela é uma pessoa necessária - não apenas importante — porque sua presença carrega e distribui saberes em uma lógica contracolonial de vida. Ana Maria compartilha aquilo que sabe com inteireza e compromisso, como quem reconhece a transmissão do conhecimento como uma obrigação ética, não como uma escolha individual ou utilitária. Sua atuação está enraizada em um território ao mesmo tempo geográfico e simbólico, forjado por uma história de resistência e invenção afro-brasileira. Nesse território, o saber se constrói no corpo, na voz, na roda e na coletividade, afirmando a existência como gesto político, espiritual e comunitário.

[...] vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até substituição de uma cultura pela outra, independentemente de território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contracolônização todos os processos de resistência e de luta e defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (Bispo dos Santos, 2015, p. 47).

Ana Maria, segue a vida e o trabalho transformando vidas por meio de experiências singulares. Esse impacto pode resultar na alteração da percepção

de si, do outro e do mundo, o que pode ser compreendido como um processo de transformação. Tal transformação ocorre por meio de uma aprendizagem empírica, que não se limita à lógica colonialista da escrita e da intelectualidade acadêmica, mas emerge de outros contextos de saber.

O pensamento produzido nas academias é um pensamento sintético. É um saber voltado para a produção de coisas. O pensamento operacionalizado pela escrita é um pensamento sintético, desconectado da vida. Já o nosso pensamento, o movimento pela oralidade, é um pensamento orgânico” (Bispo dos Santos, 2015, p. 48).

Anzaldúa (2021), nos ensina que o melhor método de se fazer ciência, é nos implicarmos e colocar em jogo as marcas de nosso corpo. Que é preciso entender que para fazer ciência, partimos do lugar dos afetos, sabendo que para pensar, primeiro, somos afetados pelo mundo e conseqüentemente afetamos o mundo de volta. Deste modo, a partir disso, empenhamo-nos numa ciência que é implicada e que se movimenta em luta por uma academia mais inclusiva, respeitosa, que se preocupe em como é a produção de conhecimento aplicada na prática. Essa é uma metodologia baseada em teorias feministas que pensam uma ética do cuidado. Que envolve também uma didática e um modo de estar dentro da academia que é alinhavado em linhas de afeto, paixão e conseqüentemente, interligando o pensar, o sentir e o agir, não separando teoria e práxis.

A inteireza de si como guia dos caminhos de aprendizagem: é essa a base de uma pedagogia que reconhece a experiência como saber orgânico e condutor na construção do conhecimento. Trata-se de uma metodologia viva, enraizada no corpo, na memória e nas práticas cotidianas, em que ensinar e aprender não se separam daquilo que se é. Nessa pedagogia orgânica, não há como fugir de si, pois, como afirma Leda Maria Martins (2021, p. 22), “[...] em tudo que fazemos, expressamos o que somos, o que nos pulsiona, o que nos forma, o que nos torna agregados a um grupo, conjunto, comunidade, cultura e sociedade”. Educar, assim, é ato de presença plena, de escuta profunda de si e do outro, é gesto ético de partilha e pertencimento.

Por toda América Latina, como a denomina a América latina Gonzales (2018), a pauta do bem viver se fortalece, sobretudo neste contexto antropoceno,

atravessado pela devastação capitalista e pelos impactos do aquecimento global. Bispo dos Santos (2015) aproxima o bem viver da dimensão do ser e do saber orgânico, enquanto o viver bem se relaciona ao ter, ao consumo e a um saber sintético e desvinculado da vida. Orgânico é uma palavra frequentemente utilizada por Nêgo Bispo para diferenciar o saber que nasce da experiência concreta em contraposição daquele que é produzido de forma sintética. O saber orgânico está profundamente enraizado na vivência, no bem viver, no ser, em contraste com a ideia de viver bem, associada ao consumo e à lógica do ter.

Conceitos que achamos que se parecem muito com os de “bem viver” e de “viver bem” são o “viver de forma orgânica” e o “viver de forma sintética”. Bem viver é viver de forma orgânica e viver bem é viver de forma sintética. Compreendemos que há um saber orgânico e um saber sintético. Enquanto o saber orgânico e o saber que se desenvolve o ser, o saber sintético é o que se desenvolve o ter (Bispo dos Santos, 2018, p. 48).

Ana Maria inspira e ensina sobre modos de vida - um modo de vida orgânico, alinhado aos valores civilizatórios afro-brasileiros: o modo de vida brincante (Santos, 2019). Valores que, como já vimos anteriormente, não são apenas diferentes, mas divergentes do que está posto no sistema vigente. Enquanto o capitalismo, com seu modo de vida sintético, produz uma sociedade marcada pela falta de pertencimento, competitividade, violências, adoecimento e preconceitos, o modo de vida orgânico propõe a construção de uma comunidade baseada no senso de identidade, na conexão com a terra, na circularidade, ludicidade, espiritualidade e no respeito ao outro e ao meio em que se vive. Desta maneira, o modo de individualização, com o qual o colonialismo precisa operar para a sua manutenção, é observada por Simas e Rufino (2020) como estratégia de desencanto.

Acompanhando Simas e Rufino (2020), entendemos que o desencantamento reifica as raízes mais profundas do colonialismo, aprofunda a dominação, a desapropriação e descredibiliza os seres e seus saberes, levando-os ao adoecimento, lançando-os ao abismo da perda de vitalidade.

O colonialismo é um projeto de morte. Nesse sistema, mata-se de muitas formas: o esquecimento, a escassez das experiências, o monorracionalismo, o monologismo, o enquadramento em uma única possibilidade de ser, a interdição de saberes ancestrais, o desarranjo das memórias, a vigilância

sobre a comunicação, o dismantelamento cognitivo e o encarceramento dos corpos são formas de morte. Somos ensinados a viver num modelo de mundo que descredibiliza e inviabiliza a diversidade (Simas e Rufino, 2019, p. 53).

Na via contrária ao desencanto, o encantamento é pensado como um ato de rebeldia, desobediência, de transgressão e de liberdade. Na cosmovisão desses autores, a ideia de encantamento vem sendo proposta com fundamento sagrado na base das sabedorias ancestrais, presentes na encantaria brasileira, considerando em relevância outros modos de existir, de ser, de estar no mundo e de praticar o saber. O encantamento “[...] prima por uma política e educação de base comunitária entre todos os seres e saberes” (Simas e Rufino, 2020, p. 7).

Seguindo, ainda, os caminhos de pensar o encantamento de Simas e Rufino:

Nesse sentido, o encantamento dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário. Daí o encante ser uma pulsação que rasga o humano para lhe transformar em bicho, vento, olho d’água, pedra de rio e grão de areia. O encante pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado (Simas e Rufino, 2020, p. 9).

Enxergamos Ana Maria como um ser encantado, portadora de saberes que transbordam encantamento. Em seu barrado de saia, bordado em cor de carmim, habita uma filosofia de vida brincante - uma forma de caminhar o mundo aspirando intensificar o viver, tanto em si quanto naqueles que se atrevem a trilhar com ela os caminhos abertos por Oxóssi nas matas da vida. Simas (2020) nos oferece palavras que traduzem com beleza o ser e o estar do encantado, aquele que, entre o visível e o invisível, tece sentidos para o mundo com poesia, ritmo e axé,

O ser encantado é aquele ser que se coloca em disponibilidade para viver a aventura integral do próprio ser. É o ser integral ali, que não está cindindo em dicotomias entre a mente e o espírito, o corpo e a razão, a morte e a vida, esse ser integral é um ser intenso, é um ser pleno, e o encantamento é muito vinculado, na minha perspectiva, a um estado de disponibilidade para viver, inclusive, a aventura da liberdade do corpo. A corporeidade é um elemento muito importante nessa circunstância do encantamento, porque a colonialidade ataca, domestica e

desqualifica o corpo feminino pensando dentro da lógica reprodutiva. Ou, então, a serviço da virilidade do macho, é um corpo masculino domesticado na lógica dessa própria virilidade. É um corpo domesticado como arado, como uma ferramenta de trabalho, adequando ao tempo do trabalho. Então, no estado do encantamento, se colocar à disposição da vida, se colocar à disposição da integridade do ser é fundamentalmente o estado em que não há ser cindido entre corpo e espírito, entre razão e corporeidade. Não é isso. É o ser integral, é o ser que pensa, que fala, que joga, que brinca, que bate tambor, que dança. É o penso logo existo, é o brinco logo existo, é o danço logo existo, é toco tambor logo existo, é o entro em transe logo existo, é o vibro logo existo; e, por que não, morro logo existo? Se a gente trabalhar com a dimensão de que a morte física para algumas culturas não brancas ela pressupõe, na verdade, o redimensionamento de outras formas de vida, então você permanece vivo na memória, você permanece vivo na lembrança, você permanece vivo nos terreiros, baixando, dançando, conversando e interagindo. (...) o contrário da vida definitivamente não é a morte. O contrário da vida é o desencanto, é estar mergulhado na circunstância da não vida, coisa que nos acontece cotidianamente (Simas, 2020)⁵⁶

Ana Maria, no encantamento das voltas do seu cipó e tantas rodas mais, salienta que não gosta de ensinar, acredita que não ensina, mas que é capaz de conduzir às pessoas para que elas despertem um corpo adormecido. Seria esse corpo adormecido, um corpo adoecido, desencantado? *“Como se fosse acordar alguém que está dormindo, sabe? Pra mim é isso. A arte pra mim, é acordar quem está dormindo”* (Ana Maria Carvalho, 2021).

*Tava drumindo,
Cangoma me chamou
Tava drumindo,
Cangoma me chamou
Disse, levanta povo
Cativoiro, acabou*

(Cangoma me Chamou - Ponto de Jongo)⁵⁷

⁵⁶ Entrevista para Eduardo Sombini, *podcast* ilustríssima conversa. O trecho destacado inicia no minuto 9:39 e termina no minuto 12:18. Disponível em: <<https://podcasts.apple.com/br/podcast/luiz-simas-brasil-institucional-vive-em-guerra-com/id1371163424?i=1000502913889>>. Acesso em jul. 2025.

⁵⁷ Ponto de Jongo, “Cangoma me chamou” na voz de Clementina de Jesus. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f5pHmK9oKqY>

A arte se constitui como linguagem que conecta almas, pois emerge da experiência individual, mas se realiza plenamente na partilha e no coletivo (Bispo dos Santos, 2015). É no encontro com o outro que ela ganha sentido, operando como forma de comunhão e de construção de pertencimento. Como afirma Martins, trata-se de uma experiência encarnada, na qual o gesto, o ritmo e a presença corporificam uma memória que não se limita à palavra, mas se atualiza na performance viva dos corpos em movimento.

[...] o corpo em performance é não apenas expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem (Martins, 2003, p. 66).

Um movimento, onde se recupera a memória do que foi já foi vivido num tempo longínquo, onde a engrenagem colonialista, nos faz esquecer.

É que eu não gosto dessas palavras... Nem ensinar, porque não é isso meu caso, também. Talvez, fosse no momento que eu me imaginei com vários braços, que as pessoas pudessem se segurar nele. Pronto, foi isso. Sabe? Eu faço com que você descubra. Sabe? Algo que te interessa, que você esqueceu, que o teu ancestral esqueceu, que eu trouxe, que você falou... Porque nas minhas oficinas, por exemplo, tem muito relato de pessoas que, “nossa Ana Maria, eu vi aqui o quintal da minha vó (Ana Maria Carvalho, 2023).

Esse atravessamento acontece em encontros, rodas de partilha e vivências. Esse saber como poder de encantamento, pois,

Um saber encantado é aquele que não passa pela experiência da morte. A morte é aqui compreendida como o fechamento de possibilidades, o esquecimento, a ausência de poder criativo, de produção renovável e de mobilidade: o desencantamento (Simas e Rufino, 2018, p. 33).

Como nos evidencia essa história contada por Ana Maria,

Teve uma oficina certa vez, que chegou um homem e ficou lá sentado, observando. A oficina acontecendo, ele chegou e se sentou. Achei estranho. Pensando o que poderia ser aquele homem ali, sentado, parado. Ele me olhava o tempo todo.

Quando fiz a roda no final, ele falou, - “Olha Ana Maria, eu cheguei aqui e você estava trabalhando, você me levou lá pra casa da minha vó”. Se emocionou, e começou a chorar. Continuou, - “As músicas... Eu fui embora. Eu saí daqui”. É por este caminho o meu trabalho de “ensinar”. Fazer com que as pessoas voltem para o ontem, que elas vão lá, na casa da vó, na casa do tio, dentro dela mesma e descubra o que é importante para a caminhada dela. Eu não ensino. Não existe essa postura de “faz isso, faz aquilo, tá errado!”. O que é errado? Para mim, existe a diferença (Ana Maria Carvalho, 2023).

No entanto, para nós, é fundamental destacar que essa alteração na percepção de si e do outro - esse recuperar do fôlego, em memória e corpo; essa transformação no estado de presença - é efêmera, não linear e jamais garantida. Trata-se de um convite contínuo à revisitação dessa mudança de percepção, sempre em processo. Nesse sentido, compreendemos aqui o encantamento como intrinsecamente vinculado à noção de autorrecuperação elaborada por bell hooks (2019). Para hooks, a *autorrecuperação* diz respeito à integridade do sujeito - uma integridade ancorada em uma consistência ética de ser, em que há congruência entre o que se pensa, se diz e se faz.

Esse estado nos possibilita uma conexão consciente com a ancestralidade, um retorno às raízes, num gesto de desobediência e transgressão que afirma a vida, a liberdade e a inteireza do ser. Trata-se, igualmente, de um processo de cura e libertação, que busca restituir o sujeito à sua completude ontológica, reunindo os fragmentos rompidos e dispersos pela violência da experiência colonial.

Como apontam Simas e Rufino (2020, p. 9): “considerando que viver é artimanha que se cultiva entre aquilo que se enxerga e aquilo que mora no invisível, seguimos o rastro da flecha que atravessa o tempo: o contrário da vida não é a morte, o contrário da vida é o desencanto”.

[...] a morte pode nos pegar de surpresa. Depois disso, minha mãe sempre dizia “a vida não está prometida” – seu conselho nos desafiava a sair da inércia para a ação, da indiferença para o engajamento apaixonado. É parte do meu destino contemplar o significado da morte. Na minha prática espiritual, frequentemente foco meditações destinadas a fortalecer nossa consciência sobre a presença constante da morte, para nos ajudar a viver com totalidade o momento que temos, o momento vivo – presente. Esteja aqui e agora (hooks, 2021, p. 249).

A experiência nos territórios das culturas tradicionais afro-brasileiras nos convoca constantemente a buscar recursos no combate à fragmentação do ser imposta por essa lógica dominante, aos mecanismos de produção de morte, ao desencanto.

O sistema *capitalista patriarcal supremacista branco*⁵⁸, conforme traz bell hooks (2018), frequentemente impede que as pessoas exerçam sua dignidade e tenham seus direitos garantidos. Assim, a busca pela manutenção de uma vida saudável, íntegra e plena constitui-se como um ato de resistência - uma luta contracolonial, como propõe Bispo dos Santos (2023). Trata-se de um enfrentamento contínuo pela existência e pelo reconhecimento em uma sociedade que, repetidamente, impõe barreiras à dignidade dos corpos dissidentes, racializados e historicamente marginalizados. Viver com inteireza, portanto, é também insurgir-se contra as estruturas que negam essa possibilidade.

Colonizar é subjugar, humilhar, destruir ou escravizar trajetórias de um povo que tem uma matriz cultural, uma matriz original diferente da sua. [...] E o que é contracolônizar? É reeditar as nossas trajetórias a partir das nossas matrizes. E quem é capaz de fazer isso? Nós mesmos (Bispo dos Santos, 2018, p. 51).

Não à toa, nossa luta pela construção e firmamento de comunidade, pois, Bispo dos Santos nos ensina que as sociedades se organizam a partir da lógica da posse e dos posseiros, enquanto as comunidades se constituem pelas pessoas e pelos vínculos que tecem. Na comunidade, o envolvimento é o que sustenta sua própria estrutura, fundada na autonomia e na construção coletiva.

As brincadeiras tradicionais, como aponta Santos (2019), surgem como estratégias forjadas no entremeio da resistência e do aprendizado, atuando contra o adoecimento e a pasteurização da vida. Elas resguardam, no corpo e na coletividade, modos de existir que escapam das lógicas normativas, criando espaços onde a imaginação, o encantamento e a ludicidade se afirmam como práticas de cura e de reinvenção do cotidiano.

Nesse sentido, é possível aproximar essa perspectiva do que Simas e Rufino (2018) nomeiam como a travessia entre a sobrevivência e a

⁵⁸ Usando os termos interligados, definindo como simultâneos na dominação.

supravivência. Para além das “sobras viventes”, que não se encaixam nas engrenagens da hipermodernidade e da colonização em curso, as brincadeiras tradicionais sinalizam brechas por onde se possa reinventar a vida como potência.

A colonização (pensamos a colonização como fenômeno de longa duração, que está até hoje aí operando suas artimanhas) gera “sobras viventes”, gentes descartáveis, que não se enquadram na lógica hipermercantilizada e normativa do sistema. Algumas “sobras viventes” conseguem virar sobreviventes. Outras, nem isso. Os sobreviventes podem virar “supraviventes”; conceito que utilizamos para definir aqueles que foram capazes de driblar a própria condição de exclusão (as sobras viventes), deixaram de ser apenas reativos ao outro (como sobreviventes) e foram além, inventando a vida como potência (supraviventes). Uma disputa operada apenas no campo da política e da economia pode gerar ganhos efetivos, é claro. Mas o salto crucial entre a sobrevivência e a supravivência demanda também, além daqueles, um enfrentamento epistêmico e batalhas árduas e constantes no campo poderoso da elaboração de símbolos. Atamos o verso, lançando como perspectiva que o salto crucial entre a sobrevivência e a supravivência perpassa por uma transgressão lexical (Simas e Rufino, 2018, p. 111).

São nesses gestos, aparentemente simples, que se opera uma transgressão simbólica e epistêmica, desafiando as narrativas de morte e apagamento e afirmando outros modos de estar no mundo. Assim, brincar torna-se mais do que um ato de resistência: é afirmação de existência, criação de sentido, invenção de mundos, convocando uma supravivência que é também encantamento.

Nesse horizonte, o encantamento revela-se como aquilo que nos devolve a força vital, rompendo com a morte simbólica do desencanto. Compreende-se que neste processo, o amor atua como um afastamento da desumanização, abrindo caminho para um retorno a modos de vida que escapam ao projeto de morte das lógicas dominantes. Numa perspectiva de ancestralidade afro-brasileira, “só há morte quando há esquecimento” (Simas e Rufino, 2018, p. 11).

Tratamos aqui, agora, de uma outra perspectiva de morte. Enquanto a morte simbólica — o desencanto — nos convoca à criação e ao firmamento de outros modos de vida, como forma de reintegração do ser, sem que necessariamente lidemos com o luto desse processo de autorrecuperação, a morte física, sob a perspectiva afro-brasileira, envolve um engajamento

emocional profundo com o luto. Nesse horizonte, a morte não é fim absoluto, mas transição, passagem que convoca rituais, memórias e afetos, reafirmando os laços com a ancestralidade e com a comunidade. Se o desencanto exige reencantamento, a morte física exige cuidado, continuidade e respeito à presença que permanece mesmo após a partida.

Ana Maria perdeu sua mãe, Floriana, a D. Florzinha.

Querida! Eu também estou lidando com essa ausência de minha mãe! Doe muito, as vezes mais as vezes menos. Mas até o menos é bastante. Mergulho no trabalho com todas as minhas forças. É o que me alimenta e distrai! Não sei como é lidar com essa situação. Um dia de cada vez! (Ana Maria, 2025)⁵⁹

Figura 70 – Fotografia Ana e sua mãe, D. Florzinha no Maranhão em Cururupu



Fonte: Acervo pessoal da Ana Maria, 2025.

O ancestral é tempo espiralar, como propõe Leda Maria Martins (2021): um tempo que se entrelaça - passado, presente e futuro - numa tessitura viva de experiências, memórias e continuidades. É o olhar para o passado que dá sentido ao presente e que continua a reverberar no futuro. Sankofa! Nesse movimento, o encontro com a ancestralidade, e a crença nela, para povos cujas

⁵⁹ Mensagem de Ana Maria, recebida pela autora pelo Whatsapp em junho de 2025.

histórias foram negadas, interrompidas ou violentamente silenciadas, não se limita à reverência à morte. Trata-se, sobretudo, de preservação da vida e da memória coletiva da comunidade.

Nessa perspectiva, como afirmam Simas e Rufino (2020, p. 14), “a existência é um princípio comunitário”, ou seja, viver não é um ato isolado, mas uma construção compartilhada. Para Leda Maria Martins, em suas *Afrografias*, essa relação com os ancestrais se atualiza por meio da performance, da oralidade e do corpo, que reinscrevem no presente aquilo que o tempo linear tentou apagar.

Não deixar o gunga morrer, não deixar a gunga calar, é sonorizar os saberes legados pelos ancestrais, vivenciados na performance do rito. Assim os tambores desafiam a morte, pois na fala das caixas burburinham, vazando o silêncio, todos os fonemas que matizam os tempos e territórios da voz. (Martins, 1997, p. 171)

Mais do que simplesmente “desafiar a morte”, o que se evidencia é a sua transposição pela revivência das culturas presentes e inscritas nas memórias coletivas. Sob uma perspectiva afrodiaspórica, a morte é compreendida não como fim, mas como um processo que, paradoxalmente, possibilita e restaura a vida (Simas, 2020, p. 43). Há pessoas que, mesmo após a morte física, permanecem vivas em nosso imaginário, em nossas práticas e lembranças. Por isso, são reconhecidas como encantadas, presenças que atravessam o tempo e habitam outras dimensões da existência.

O desencanto, nesse contexto, não se restringe à morte física: é, sobretudo, a morte da memória. O esquecimento, nesse sentido, inaugura o apagamento simbólico dessas presenças e saberes. É justamente nesse ponto que o epistemicídio se estrutura e se propaga: como uma força silenciosa e persistente que interrompe nossas narrativas e sacrifica nossas memórias, em favor de outras consideradas “superiores” ou mais legítimas dentro da lógica hierárquica, colonial e eurocentrada.

O esquecimento encontra seu contraponto na preservação da memória daquelas pessoas que hoje reverenciamos como ancestrais. Lembrar de alguém é, portanto, um gesto que realiza um duplo movimento vital: afirma que estou vivo - porque sou capaz de lembrar - e confirma que aquele ou aquela a quem recordo também continua vivo(a) em mim. A memória existe para que possamos

sustentar a vida, tanto nos corpos encarnados quanto desencarnados, pois nela habitam razão, emoção e espírito. É por meio da memória que nos nutrimos das nossas ontologias, das nossas maneiras de ser, viver e compreender o mundo. Não se trata de um simples exercício cognitivo ou individual, mas de uma expressão profunda da própria humanidade, que escapa a definições exatas e resiste a enquadramentos. Por isso, falar em epistemicídio é, também, falar em esquecimento: quando minhas referências são apagadas, sou forçado a me ancorar em outras que não correspondem à minha própria ontologia. Talvez por isso lembrar de onde viemos seja, ainda hoje, um gesto tão perigoso para a manutenção do status quo.

Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017), bell hooks nos revela que uma pedagogia crítica, dialógica e libertadora constrói uma comunidade de aprendizagem em que todas e todos, engajados e comprometidos, escutam, se reconhecem e se transformam. Essa transformação, que é transgressora, é também uma experiência de reconhecimento dos oprimidos. Nesse sentido, as culturas tradicionais afro-brasileiras configuram-se como experiências profundas de libertação coletiva e comunitária. Quando dialogamos com guardiãs e guardiões dessas culturas, percebemos o firme desejo de manter e transmitir seus saberes e práticas ancestrais, reafirmando suas identidades e resistências.

Reafirmando suas identidades e resistências, essa metodologia ancestral que atravessa gerações nasce do cuidado e do amor. bell hooks (2020a, p. 35), citando John Bradshaw em *Tudo sobre o amor*, afirma que “acabar com o patriarcado é um passo em direção ao amor (...) Mudanças profundas na forma como pensamos e agimos precisam acontecer se quisermos criar uma cultura baseada no amor”. A cisão entre mente e corpo imposta pelo pensamento moderno ocidental também implicou a exclusão do coração, isto é, do amor, do desejo, da paixão, do prazer, do campo do conhecimento. Sentimentos historicamente vinculados ao corpo e às relações foram silenciados na construção do saber.

Apostar em uma ciência que parte do corpo, que reconhece sua densidade ética, política e afetiva, é uma forma de resistência ao dualismo cartesiano e, por consequência, ao sistema capitalista que o sustenta. Trata-se de uma insurgência epistemológica que emerge também dentro da universidade.

Como aponta hooks (2013, p. 183), ao trazermos o corpo para o centro das discussões em sala de aula, ao falarmos sobre como habitamos nossos corpos e como eles afetam e são afetados, desafiamos automaticamente a lógica de poder que historicamente organizou esse espaço institucional.

Dessa junção entre educação como prática de liberdade e a “pedagogia engajada” de hooks -radical, crítica e comprometida - emerge um ensino que permite transgressões. Um “jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (hooks, 2017, p. 25), que não se limita a depositar informações, mas que participa do crescimento intelectual, espiritual e afetivo dos sujeitos, buscando a inteireza, um estado de acolhimento e comunidade que nos permite viver o real sentido do coletivo. Isso é o encantamento: a afirmação da vida contra sistemas de opressão, políticas de dominação e o projeto colonial de morte.

Na tessitura dessas reflexões, entendemos que a “ética do amor” (hooks, 2020b) é o fundamento dessas comunidades - espaços de encontro libertador, de cura e produção de encantamento. Para Freire (1979, p. 29), “o amor é uma tarefa do sujeito”; a transgressão da objetificação do sujeito só se realiza no encontro. A comunidade é, assim, o espaço dessa possibilidade. Vemos nas culturas tradicionais afro-brasileiras a construção não só de comunidades amorosas, mas de um reconhecimento de si, da afirmação do pertencimento, da subjetividade e do encantamento. Defendemos, então, que a educação como viandança, é uma pedagogia ancestral⁶⁰, a pedagógica do coletivo, do comunitário, do encantamento e da vida. Juntos e juntas, guardiãs e guardiões caminham comprometidos com a transformação e a justiça social. Afirmar a coletividade num sistema imperialista, capitalista, patriarcal e racista - numa conjuntura de necropolítica (Achille Mbembe, 2018) - é ato revolucionário. E nesta abordagem, a partir da perspectiva negra, não se pode esquecer que tratamos de um território negro, “a luta contra o racismo também é uma luta contra o colonialismo” (Gonzales, 2018, p. 259).

Junto, de mãos dadas à Ana Maria, nas rodas de seu cipó de miroró, cirandas e bumba-meu-boi, firmar o pensamento da educação como viandança,

⁶⁰ Pensamento inspirado em Kiussam Oliveira. “A Pedagogia da Ancestralidade é, antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas” (2019).

tal qual a gente firma o ponto antes da gira. Compartilhando do mesmo terreiro do brincar com a mestra e todas as pessoas teóricas, pesquisadoras e brincantes que compõe essa pesquisa com a gente. A educação como viandança tornando-se aliada às pedagogias em combate ao desencanto. E a gente, todo mundo, fazendo festa no *terreiro* do reencantamento.

Como diz Simas, ao dançar nessa dimensão, o terreiro ultrapassa a geografia: ele pode ser o próprio corpo, a voz entoada, a roupa que se veste, o chão que se pisa e a dança que o corpo cria. Segundo Simas e Rufino no livro *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*:

Assim, os terreiros inventam-se, a partir do tempo/espaço praticado, ritualizado pelos saberes e as suas respectivas performances. Essa consideração não despreza a referência dos terreiros a partir de sua fisicalidade, mas alarga o conceito para as dimensões imateriais. Aquilo que damos conta como a materialidade de um terreiro perpassa pelos efeitos e cruzamentos do que pensamos como o saber praticado. O que a noção de terreiro abrange é a possibilidade de se inventar terreiros na ausência de um espaço físico permanente. Assim, abrimos possibilidades para pensar essa noção a partir do rito. As práticas passam a ser a referência elementar. A perspectiva mirada a partir do rito expõe as possibilidades, circunstanciais e imprevisibilidades postas nas dinâmicas de se firmar terreiros (Simas e Rufino, 2017, p. 41).

Começar este capítulo com as palavras de bell hooks foi afirmar, desde o princípio, que toda prática educativa verdadeiramente comprometida com a transformação precisa ser sustentada por uma ética da vida, da integridade e do amor. “Como podemos falar de mudança, de esperança e de amor se cortejamos a morte?” (hooks, 2021, p. 247). Essa pergunta ecoa como convocação nas práticas de Ana Maria Carvalho, que, como bordadeira, não apenas costura imagens e toadas, ela borda possibilidades de mundo. Os seus fios não seguem simplesmente os contornos do tecido: traçam, no próprio ato de fazer, uma pedagogia que se inscreve como resistência ao desencanto. Trata-se de uma recusa à lógica da morte, a morte simbólica, das subjetividades, das vozes subalternizadas, das formas de existir de modo pleno, sensível e encantado. Em seus bordados, dança-se com o tempo, com os orixás e com os saberes ancestrais, como quem responde ao que Simas (2020) chama de “não vida”: um estado de silenciamento das potências que sustentam a existência.

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2005, p. 77)

No desdobrar do que exploramos neste capítulo, costuro a educação como andança, uma pedagogia ancestral ao conceito de amor, comunidade e espiritualidade (hooks, 2020) e encantamento (Simas e Rufino, 2019). Na encruzilhada, defronte a Exu, na sua bênção, entrelaçamos amor, comunidade, coletividade e encantamento, desobediência e transgressão como marcas vivas dessas culturas. O modo de vida brincante, como terra fértil na viandança desta pesquisa. Este é o alicerce da minha defesa: Ana Maria Carvalho, guiando nossa travessia da produção de conhecimento, nas voltas de seu cipó até chegarmos à educação como viandança. A pedagogia presente nos processos educativos das culturas tradicionais afro-brasileiras é feminista, coletiva, libertadora, afirmativa da vida e do encantamento do mundo.

O sistema colonial escravocrata criou obstáculos brutais para que mulheres e homens negros, indígenas e grupos oprimidos pudessem bem viver com práticas amorosas que nutrem o crescimento espiritual. O amor, portanto, é ética e responsabilidade com a vida. Optar pelo amor é caminhar na contramão do niilismo, visto como uma doença da alma produzida pelas rupturas e fraturas do colonialismo — essa separação forçada, a cisão entre corpo, mente e espírito. Para a autora, o amor precisa ser compreendido como prática, como ato contínuo e cotidiano, que se realiza no movimento da vida.

A sabedoria ancestral nos ensina o valor do amor como prática que nos devolve à inteireza. Um amor que ultrapassa a esfera privada ou romântica, e que se manifesta na conexão comunitária, no cuidado, no compromisso, no respeito e no afeto que inspira confiança. hooks (2020) argumenta que aprender a amar é encontrar cura, pois o amor, enquanto ação e compromisso com nossa humanidade e a do outro, se opõe às lógicas excludentes, individualistas e desumanizadoras que sustentam os sistemas de opressão. As culturas afro-brasileiras constituem verdadeiras comunidades amorosas e potenciais processos de autorrecuperação.

Para hooks (2020), comunidades amorosas são lugares onde homens e mulheres, em qualquer canto do mundo, se reúnem para garantir a sobrevivência humana e nutrir a vida em sua inteireza. Aqui, reiteramos, que são comunidades construídas, para a supravivência (Simas e Rufino, 2019) dos sujeitos que estão em exercício dessa construção. Elas rompem com o individualismo e vão além da organização familiar tradicional. Viver em comunidade não significa ausência de conflitos, mas a ética do amor permite enfrentar as adversidades afirmando a vida. Esse amor que cura nos acompanha onde estivermos, como lugar para onde sempre podemos retornar — desde que deixemos de lado a obsessão pelo poder e pela dominação (hooks, 2020, p. 123). Amor e liberdade andam juntos: onde há amor, não cabe dominação (hooks, 2020).

Ao unir memória, ancestralidade, comunidade, feminismo, amor e encantamento para compreender as culturas tradicionais afro-brasileiras, no trabalho da Ana Maria, entendemos o papel da educação crítica na libertação dos oprimidos. Perguntar “o que fazemos de nós a partir dos destroços do colonialismo?” é também questionar como nos autorrecuperamos e reconstruímos nossas comunidades.

Dessa forma, a educação como viandança, uma a pedagogia ancestral, inspirada no modo de vida da mestra Ana Maria Carvalho em diálogo com a pedagogia feminista de bell hooks, na pedagogia libertadora de Paulo Freire, e nas noções de comunidade, ancestralidade e encantamento, reposiciona a epistemologia ao valorizar as experiências dos sujeitos oprimidos. A margem, aqui, é espaço de potência, não de ausência.

As brincadeiras e brinquedos tradicionais - fundamentados em terreiro sagrado da espiritualidade que tece a ancestralidade afro-brasileira, como prática que sustenta a vida quando tudo ao redor parece esgarçar seus sentidos. A brincadeira, no entanto, não se resume às belezas; ela é também um exercício de equilíbrio entre a dureza da realidade e a construção da consciência de ser sujeito negro no *Brasil Oficial*⁶¹ — esse pátria amada que carrega, em sua fundação, o projeto colonial de aniquilar corpos destinados apenas ao trabalho

⁶¹ Brasil Oficial é um termo utilizado pelo professor Simas em seus livros e aulas para nomear a realidade colonial, patriarcal, racista e aniquiladora de corpos e de multiplicidades culturais. Essa noção designa a estrutura e o modo de pensar que marcam o governo brasileiro desde suas origens coloniais até os dias atuais, desfigurando diretamente a narrativa, na forma como a história é narrada e transmitida, sempre atravessada por perspectivas brancas e eurocentradas.

e à reprodução, como aponta Simas (2019). Essas vivências acontecem nas frestas deste Brasil Oficial, ou seja, nas ruas e quintais da brasilidade - espaços de encontro que constroem sentidos de mundo e celebram a vida daqueles que a protagonizam, como nos inspira a refletir Simas (2019). Assim como propõe hooks (2017), é pela integridade do ser — pela coerência entre o que fazemos, pensamos, dizemos e acrescento o sonhamos — que Ana Maria, nas viandanças do viver, enquanto constrói cipós, transforma seu brincar em pedagogia, sua arte em território de *esperança*⁶² e encantamento.

É importante ressaltar que emoção, a subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam na renúncia à razão, mas, ao contrário, num modo de torná-las mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no caso, de uma outra razão (Gonzales, 2018, p. 26).

Em diálogo com as autoras e autores que percorrem esta pesquisa, compreende-se que os efeitos do colonialismo atravessam e moldam, de forma hegemônica, as práticas educativas na sociedade brasileira. Por isso, enquanto educadoras e educadores, somos convocados a construir uma prática que, antes de qualquer coisa, precise desaprender os limites do cânone (Rufino, 2019), abrindo espaço para outros saberes historicamente silenciados e rejeitados pela lógica colonial e pelo epistemicídio.

O racismo epistêmico invalida consciente ou inconscientemente qualquer perspectiva de conhecimento que não seja Ocidental e branco, tendo como base o pressuposto que considera a si mesmo como universal, isento e neutro, não compreendendo a sua própria especificidade/particularidade. Define o branco, o ocidental, especialmente o homem, como sinônimo da humanidade completa, assim sendo, o que não é branco é visto como incompleto e/ou não humano” (Gonzales, 2018, p. 27).

A educação como viandança, firmando o sonho de uma educação com ideal político, poético e pedagógico que humanize o ser, potencialize a vida, uma escola e processos educativos para as gentes miúdas que driblam a morte⁶³, o

⁶² O termo *esperança* aqui, faz referência ao *esperançar* de Paulo Freire. *Esperançar*: Espera em ação; Movimento, corpo, desejo e paixão. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Paulo Freire.

⁶³ Pensamento inspirado em Simas e Rufino (2019) e Noguera (2019).

desencanto inventado e reinventando mundos, avivando as *gramáticas plurais*⁶⁴ presentes no território da cultura afro-brasileira.

É da tradição, saber o valor do outro, do compositor, do brincante. A gente traz, imagina, para multiplicar mesmo, a gente quer que as pessoas, que as crianças brinquem cada vez mais, que os adultos brinquem. Eu nunca parei de brincar, nunca! ...e nem nunca eu vou parar! (Ana Maria, 2023).

Com essa convocação de Ana Maria, findamos essa toada, bastante inspirada pelo pensamento de Simas, segundo o qual a fresta é um espaço de transgressão.

Esses diferentes modos de educação, gerados nas frestas e nas necessidades de invenção da vida cotidiana, evidenciam a potência dos saberes de mundo que se assentam sob as perspectivas da corporeidade, oralidade, ancestralidade, circularidade, comunitarismo” (Simas e Rufino, 2018, p. 46).

Ana Maria com seus cipós pelo mundo é a fresta, a rasura na disputa entre a morte e a vida. Não a morte física, neste caso, mas na concepção simbólica: a morte quando nos esquecemos dos entes queridos, dos mestres que admiramos, dos antepassados que construíram história fundando a memória e os saberes que são mantidos por ela; a morte quando somos cooptados pelo colonialismo, a viver uma não vida, desencantados. Os movimentos de transgressão são, na verdade, modos de reinventar a vida no ordinário e no precário e, na busca por experiências libertadoras. A educação como viandança, inspirada na travessia da mestra Ana Maria Carvalho, é um risco de bordado, ajuntando fios de linhas coloridas para bordar as utopias de um mundo em estado de encantamento.

⁶⁴ Gramáticas plurais é um conceito criado por Simas para nomear os múltiplos saberes e formas de conhecimento oriundos das diversas sabedorias, ciências, corpos e modos de existir do povo brasileiro. Essa perspectiva amplia a compreensão dos sentidos de vida e pertencimento, revelando-se nas maneiras de agir, socializar, exaltar a fé, comunicar-se, entre outras expressões culturais. Essa abordagem é explorada em sua obra *O Corpo Encantado das Ruas*, onde as pluralidades se afirmam como resistência e afirmação identitária.



Figura 71 – Fotografia Ana Maria Carvalho no Bumba-meu-boi. Fonte: Raquel Catão.
Disponível em <https://www.facebook.com/GrupoCupuacu>

ATÉ PARA O ANO: Começo. Meio. Começo.

Somos povos de trajetórias, não somos povos de teoria. Somos da circularidade: começo, meio e começo. As nossas vidas não têm fim. A geração avó é o começo, a geração mãe é o meio e a geração neta é o começo de novo (Antônio Bispo dos Santos, 2023, p. 102).

A tese que fundamentou este trabalho foi a de que a educação pode e deve ser compreendida como prática viva de liberdade, memória, cuidado e criação, sustentada nos valores civilizatórios afro-brasileiros e nas epistemologias do corpo, da oralidade e do encantamento. Tratou-se de conceber a educação não apenas como processo de transmissão de conteúdos, mas como movimento ético, político, espiritual e estético que envolveu o corpo, a voz, as memórias e as práticas culturais, criando espaços de resistência e de reinvenção do viver.

Essa tese nasceu e se concretizou na escuta atenta da trajetória, das memórias e das práticas de Ana Maria Carvalho. Ao girar o Cipó de Miroró, Ana Maria ensinou que educar é convidar cada pessoa pelo nome, reconhecer a singularidade do outro, tecer comunidade em roda, onde ninguém fica de fora. Cada retalho costurado ao cipó carregou histórias e afetos, traduzindo a educação como continuidade e memória viva. Seu canto convocou presença plena, renovou compromissos comunitários e transformou dor em poesia, revelando a espiritualidade não como dogma, mas como ética do cuidado e do encantamento.

Integrar os princípios que emergiram da escuta sensível de Ana Maria e de sua prática brincante exigiu, tanto na escola quanto fora dela, compromissos concretos com uma educação enraizada nos valores civilizatórios afro-brasileiros. Isso significou promover a formação de professores fundamentada em práticas culturais como rodas de conversa, cantos, contação de histórias, performances e expressões corporais, reconhecendo o corpo como espaço legítimo de saber e expressão.

Implicou, também, criar espaços institucionais onde mestres e mestras da cultura popular pudessem compartilhar seus saberes, sendo legitimados como intelectuais orgânicos, capazes de enriquecer o currículo com conhecimentos

ancestrais, estéticos e espirituais. Foi necessário reconfigurar os espaços educativos como territórios de encantamento, diálogo e beleza - espaços capazes de cultivar esperança, alegria e pertencimento, rompendo com ambientes escolares frios, burocráticos e excludentes. Reconheceu-se, ainda, a importância da espiritualidade e da ética do cuidado como dimensões essenciais da educação, valorizando a escuta, a presença e o vínculo afetivo como princípios pedagógicos que humanizam a experiência educativa. Por fim, compreendeu-se a educação como compromisso político, ético e estético com a transformação social, implicando resistência às lógicas capitalistas, coloniais e excludentes, e engajamento em práticas que reafirmem a dignidade humana, a diversidade cultural e o direito ao encantamento.

Este trabalho é, antes de tudo, uma expressão de vida. Porque, para mim, pesquisa e viver não se dissociam. Por isso mesmo, torna-se tão desafiador conquistar e sustentar uma ética comprometida com a excelência e a responsabilidade. Esta escrita nasce de um intento e de uma postura política que afirmam a vida como centro. Acredito que, quanto mais a pesquisa for atravessada pela vida, mais potente ela se torna; quanto mais alegre, sincera, verdadeira e comprometida, mais orgânica será — menos sintética, como propõe Nêgo Bispo. É nesse sentido que este texto tenta caminhar: ser tecido de forma orgânica, recusando o artificial, para que o próprio viver também possa se construir assim.

Gloria Anzaldúa e bell hooks, ao narrarem suas próprias histórias, também criam poesia, constroem prosas poéticas, elaboram conceitos, pensam, refletem, partilham e, sobretudo, produzem vida, muita vida. Esta tese aposta na força dessas junções, na potência dos encontros e na construção de um mundo onde as separações cedem lugar às amalgamações possíveis e infinitas, abrindo espaço para a criação de territórios mais abertos e acolhedores às diferenças, em confluência (Santos, 2023). É nesse horizonte que, inspiradas em Nêgo Bispo, reconhecemo-nos na confluência: como sujeitos da mistura, do encontro com o diferente e com a diferença.

Escrever essa pesquisa foi muito desafiador. Desde o começo, garrada na mão de Gloria Anzaldúa, que para além do exercício complexo que é o de simplesmente escrever, na arte, na academia, na pessoalidade, constatei exatamente o que trato aqui: estou num estado de desencanto. Atravessada

pelas forças do colonialismo, cooptada em tornar comum o movimento da não vida. Numa luta ambígua entre o desejo de ser inteira contra o cotidiano sintético, sem inteireza. Sufocada no ensimesmamento da dor de um luto, onde não abro espaço para que ele, papai, continue vivo, me ensinando sobre os saberes importantes e bonitos de se aprender nesta vida ordinária. Confinando a sua memória a um esboço turvo e triste diante a realza que foi quando estava encarnado.

Ana Maria perdeu sua mãe, Dona Florzinha, no mesmo ano, 2024. Ao me embalar com seu carinho e cuidado, convidou-me a olhar para o meu pai para além dele mesmo - como nos ensina a espiritualidade afro-brasileira, como vimos ao longo deste trabalho.

Entrego esta tese profundamente tocada pelo compromisso espiritual com a produção de conhecimento em uma perspectiva de encantamento. Num tempo espiralar, em meio aos dias corridos, sigo agarrada ao desejo de caminhar, cada vez mais, ao lado de Ana Maria e da minha orientadora, Viviane de Melo Mendonça, me disponibilizando inteira para aprender sempre mais sobre como viver a beleza do ordinário da vida. Me construindo e me constituindo como uma pessoa melhor, para, então, ser uma pesquisadora melhor — e, por fim, uma educadora melhor. Tudo junto, ao mesmo tempo. Que eu possa fazer coro nas cantigas de encantaria, compartilhando a vida em festa.

Na linha de Paulo Freire, bell hooks compreende a educação como prática da liberdade e fundamento para a constituição de comunidades de aprendizagem. Espaços ancestrais são territórios de prazer, entusiasmo e encantamento; rompem fronteiras e esquemas fixos, e abrem caminho para a transformação. Para hooks (2017), o entusiasmo nasce da atenção genuína, da escuta e do reconhecimento mútuo. Construir uma comunidade pedagógica exige modificar práticas, de modo que a presença de todas e todos seja sentida e valorizada. O entusiasmo, portanto, é fruto do esforço coletivo.

Ao fim, diante da beleza e potência que testemunhamos nas culturas tradicionais afro-brasileiras, através do trabalho da mestra Ana Maria, concluímos esta escrita, convocando a reflexão sobre o amor, conforme hooks (2021). Amor é ética que sustenta comunidades pautadas no respeito, compromisso, horizontalidade, confiança e afeto. É caminho de autorrecuperação e cura das feridas coloniais, superando os sistemas de

opressão. O contrário do amor não é ódio, mas a desumanização. Negar às comunidades afro-brasileiras a continuidade do pensamento crítico, impedir o acesso a saberes que dialoguem com suas vidas, bloquear a construção de comunidades de aprendizagem e manter a falsa neutralidade são formas de desumanização. A dominação, que busca aniquilar e subjugar, é incompatível com a amorosidade ética e política.

Como afirma Freire (1979, p. 29), “não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar”. Como princípio ético de humanização, o amor se opõe à dominação e compromete-se com a libertação dos seres fragmentados e desencantados. Ele se manifesta no modo de vida dos mestres, na performatividade de seu trabalho (Martins, 2021), e na compreensão da resistência como *encruzilhada*⁶⁵ - lugar de travessia e reinvenção. Nessa perspectiva, a luta não é um fim em si, mas caminho para o sonho, a dança, a festa e a alegria que o encantamento produz como afirmação da vida.

Tenho profundo amor e admiração pela mestra Ana Maria. Foi esse amor que me moveu ao longo deste percurso, e é também por ele que aqui chego. É com olhar de encantamento que a vejo no mundo. Ser embalada por suas cantigas de ninar e de brincar é encontrar aconchego nos braços da esperança - uma esperança que orienta o viver em direção à leveza, à beleza e à poesia. Compartilhar o viver com Ana Maria é a sorte abençoada de aprender sobre o simples da vida, aquilo que realmente importa. Ela é, para mim, inspiração para que eu, ainda jovem, consiga me tornar uma educadora, uma pesquisadora... uma pessoa melhor nesse mundão de meu Deus. Ter o privilégio de entrar em sua casa, vislumbrar seu museu do imaginário, e então prostrar em teoria, reflexão e utopia com autoras e autores que tanto me ensinam, é - ainda que de forma tímida - colocar-me em rebeldia e transgressão, na luta pela sobrevivência do encantamento. “Só o caboclo é quem sabe, onde a flecha caiu”⁶⁶.

Por isso, seria da minha parte incoerente escrever uma conclusão ou considerações finais. Esta escrita busca ser um movimento espiritual, processual

⁶⁵ Pensamento inspirado em Leda Maria Martins (1997), que define, de forma pioneira, a “Cultura de Encruzilhadas” como uma manifestação cultural que articula dimensões religiosas e festivas, abrindo caminhos para múltiplas interpretações e infinitas possibilidades de análise.

⁶⁶ Frase retirada do livro *Flecha no Tempo* de Simas e Rufino, 2019, p. 06.

e circular — como as rodas do Cipó de Miroró de Ana Maria: orgânica, alinhavada, sem ponto final.

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nas pessoas e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.”

(Paulo Freire)



Figura 72 – Fotografia Ana Maria na despedida. Fonte: Lela Beltrão, 2023.
Disponível em <https://www.instagram.com/p/C0sl-UvOXt/>

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. Ensaio. Estudos Feministas, ano 8, p. 229-236, 2000.

_____. **Borderlands / La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

_____. **A vulva é uma ferida aberta & outros ensaios**. 1ª ed. Rio de Janeiro: A bolha Editora, 2021.

BAPTISTELLA, Rosana. **Mulheres em cozinhas e terreiros, palcos de chorados (MT) e batuques (SP)**, 2004. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu editora, 2023.

_____. **Início. Meio. Início**. In: BISPO DOS SANTOS, Antônio, [et al.]. Quatro cantos: Volume 1. São Paulo: N-1 edições + roça de quilombo, 2022, p. 19-45.

_____. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

_____. **Somos da terra**. Revista Piseagrama Posse, Belo Horizonte, n. 12, p. 4451, 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos**. 17ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 484 p.

CARVALHO, Ana Maria. Entrevista: Ana Maria Carvalho. Mais 60: estudos sobre envelhecimento / Edição do Serviço Social do Comércio. – São Paulo: Sesc São Paulo, v. 33, n. 85, Abril 2023 –. Quadrimestral. Disponível em: <<https://www.sescsp.org.br/ed-85-entrevista-ana-maria-carvalho/>>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CURIEL, Ochy. **Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial**. In: MELO, Paula Balduino de; COÊLHO, Jaqueline; FERREIRA, Larissa; SILVA, Diene Ellen Tavares. (Orgs.). Descolonizar o feminismo. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019. p. 32-51.

FAUSTINO, Carmem. **Estado de libido: ou poesia de prazer e cura**. São Paulo: Oralituras, 2020.

FERRETTI, Sergio F. **Religião e Festas Populares**. Comunicação apresentada na Mesa Redonda 06 Religiões / Culturas Populares, na XIV Jornadas sobre Alternativas Religiosas em América Latina, realizada em Buenos Aires de 25 a 28 de setembro de 2007. Disponível em: < <https://goo.gl/ZQUQDT> >. Acessado em: jan. 2019.

FIGUEIREDO, Angela. **Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial**. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0102>>. Acesso em: set. 2020.

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

_____. **Por um feminismo afro-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

_____. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzales em primeira pessoa**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

GORTZ-BONALDO, Manuela Gortz. **Fatores críticos de sucesso na operação de serviço de mobilidade compartilhada: estudo de caso do serviço de car-sharing**. 2021. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

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

_____. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. São Paulo: Editora Paz e terra, 2001.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **ENCRUZILHADAS FILOSÓFICAS: OUTROS CAMINHOS PARA UMA FILOSOFIA POPULAR BRASILEIRA**. (SYN) THESIS, v. 14, n. 3, p. 130-141, 2021. HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ªed. São Paulo: Centauro, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017

_____. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

_____. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. São Paulo: Elefante, 2019a.

_____. **Erguer a voz: pensar como feministas, pensar como negras**. São Paulo: Elefante, 2019b.

_____. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.** São Paulo: Elefante, 2021a.

_____. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021b.

_____. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (org.) **O livro da saúde das mulheres negras:** nossos passos vêm de longe. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

ILUSTRÍSSIMA CONVERSA: Brasil institucional vive em guerra com a brasilidade. Entrevistado: Luiz Antonio Simas. Entrevistador: Eduardo Sombini. São Paulo: Ilustríssima Conversa, dez. 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5MBa27H3scJQxncrJWiyq4?si=4ixr5RuhReCsaA3ZCcFPUw&utm_source=w&nd=1>. Acesso em: jul. 2025.

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

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 2005.

_____.; HOLANDA, Fabíola. História oral: como fazer, como pensar. 4ª impressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MENDONÇA, Viviane Melo de. **Viandantes em microterritorialidades:** diálogo com cores, afetos e traços de grafites na paisagem urbana. In: Galeno, A.; França, F; Fortunato, L.. (Org.). Rebelados da Cultura: geopoéticas e resistências. 1ed.Natal: Caravelas Sele Editorial, 2021, v. 3, p. 1-15.

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

_____. **Epistemic disobedience:** the de-colonial option and the meaning of identity in politics. Gragoatá, v. 12, n. 22, p. 11-41, 2007.

MARROQUES, Jéssica Parreiras. **Corre um rio de lembranças nas encantadas lavadeiras de Almenara:** cotidiano, memória e oralidade nos cantos de trabalho. 2022, 198 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapias Ocupacionais. Belo Horizonte, 2022.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória:** o reinado do rosário do Jatobá. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **Afrografias da memória:** o reinado do rosário do Jatobá. 2. Ed. revista atualizada. São Paulo, Belo Horizonte: Editoras Perspectiva & Mazza edições, 2021a.

_____. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021b.

_____. **Performances do tempo espiralar.** Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, p. 69-92, 2002.

_____. **A oralitura da memória:** narrativas orais fundadoras. SCHMIDT, Rita Terezinha. Nações/Narrações. Nossas histórias e estórias. Porto Alegre: Associação Brasileira de Estudos Americanos, p. 41-55, 1997.

MOHER, David et al. **Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement.** Systematic reviews, v.4, n.1, p.1, 2015.

MOURA, Daia. **Respirar utopias e as corporeidades:** estudo sobre discursos cênicos de artistas negras na cidade de São Paulo. 2024. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024.

MUMBUCA, Ana. Ser quilombo. In: BISPO DOS SANTOS, Antônio, [et al.]. **Quatro cantos:** Volume 1. São Paulo: N-1 edições + roça de quilombo, 2022, p. 81-92.

NASCIMENTO, Wanderson Flor, RUFINO Luiz. **“O fundamento é a roça”** - Antônio Bispo dos Santos (1959-2023). Anãnsi: Revista de Filosofia. ANÃNSI: REVISTA DE FILOSOFIA. Expediente (v. 4, n. 2). Anãnsi: Revista de Filosofia, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 323 - 328, 2024.

NOGUERA, Renato. **Por que amamos? O que os mitos e as filosofias têm a dizer sobre o amor.** Rio de Janeiro: HarperCollins, 2020.

_____. LIV entrevista Renato Nogueira: **uma conversa sobre afeto, educação e amor.** Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/renato-nogueira-amor/>>. Acesso em: 14 de jul. 2023.

_____. **Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>>. Acesso em 14 de julho de 2023.

_____. **Entrevista: Precisamos falar de amor.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://plena.com/para-inspirar/precisamos-falar-de-amor/>>. Acesso em 13 de julho de 2023.

OLIVEIRA, Debora. P. **O encontro com a história de vida de uma mulher benzedeira.** Dissertação de Mestrado. Sorocaba: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Pedagogia da Ancestralidade.** SESC, São Paulo, 18 de junho de 2019. Disponível em <http://www.sescsp.org.br/artigo/13431_>. Acesso em: jul. 2025.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

Queiroz, Clécia Maria Aquino de. **Aprendendo a ler com minhas camaradas: seres, cenas, cenários e difusão do samba de roda através das sambadeiras do Recôncavo Baiano**, 2019. 388 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**¹. A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais– Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

ROCHA, Josefa Eleusa. **Arte cultura e natureza no canto das Destaladeiras de Fumo de Arapiraca**. 2021. 168 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2021.

ROLNIK, Suely. **Pensamento corpo e devir – uma perspectiva ético/ estético/ política no trabalho acadêmico**. In: Cadernos de subjetividade. São Paulo: PUC 1993, nº 2. Disponível em: < <https://goo.gl/oaD5QG> > Acesso em: jun. 2017.

ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (organizadora). **Escutas sensíveis, vozes potentes: diálogos com mulheres que nos transformam**. Teresina: Cancioneiro, 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

_____. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

_____. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Vanessa Soares. **O modo de vida brincante: costurando linhas de vida pela perspectiva da africanidade**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2019.

SANTOS, Vanessa Soares; MENDONÇA, Viviane Melo. **CANTIGAS E LOAS DE MESTRAS NEGRAS DA CULTURA POPULAR AFRO-BRASILEIRA**:: por uma pedagogia engajada radical de/com mulheres. **Educação em Foco**, v. 28, n. 54, p. 1-19, 2025.

SERRA, Cristiane Rodrigues. **A figura dos mestres e das mestras do Boi de Pindaré: educação, memória, pertencimento e oralidade**. 2022. 303 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.

SILVA, Cecília Nunes da. **Práxis educacional de mulheres e danças afro-brasileiras: entrecruzar de corpos e culturas decoloniais**. 2021. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

SILVA, Mayris de Paula. **Educação com as mãos no chão: um princípio formativo a partir das memórias de mulheres mestras de capoeira no Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2023.

SILVA, Mayris de Paula; TRINDADE, Norma. Narrar e Descolonizar: memórias de mestras de capoeira e percursos educacionais formativos. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 72, p. 170-188, 2023.

SIMAS, Luiz Antonio. A importância das tias baianas como aglutinadoras das comunidades afro-cariocas. **Trincheiras**, [S.l.], 8 mar. 2019b. Disponível em: <<https://medium.com/trincheiras/ventres-do-samba-187c73d43a3d>>. Acesso em: jul. 2025

_____. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a.

_____. **Pedrinhas Miudinhas: ensaios sobre as ruas, aldeias e terreiros**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2013.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. Disponível em: <<https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Encantamento.pdf>>. Acesso em jun. 2025.

_____. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

_____. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

_____. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

SOARES, Dalva Maria, 2009. Salve Maria(s): mulheres na tradição do congado em Belo Horizonte, MG. Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2009.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade: Ensinaamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. 1. ed. [S. l.]: ODYSSEUS, 2003.

TAVEIRA, K. V. M. et al. **Diagnostic validity of methods for assessment of swallowing sounds: a systematic review**. Brazilian journal of otorhinolaryngology, v.84, n. 5, p. 638-652, 2018.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.