



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ANTROPOLOGIA – DIVERSIDADE
CULTURAL LATINO-AMERICANA**

**CAMINHOS DOS SABERES NAS VOLTAS QUE O MUNDO DÁ:
UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE MULHERES NA CAPOEIRA E EDUCAÇÃO**

CÍNTIA MICAELA AMORIM FIRMINO

Foz do Iguaçu
2022

**CAMINHOS DOS SABERES NAS VOLTAS QUE O MUNDO DÁ:
UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE MULHERES NA CAPOEIRA E EDUCAÇÃO**

CÍNTIA MICAELA AMORIM FIRMINO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana.

Orientadora: Prof. Dra. Angela Maria de Souza

Foz do Iguaçu
2022

CÍNTIA MICAELA AMORIM FIRMINO

Caminhos dos saberes nas voltas que o mundo dá:

Uma autoetnografia sobre mulheres na capoeira e educação

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra. Angela Maria de Souza
UNILA

Prof. Dra. Maria Ceres Pereira
UNILA

Prof. Me. Flávia Dornelles Ramos
UNIOESTE

Foz do Iguaçu, 30 de Julho de 2022.

Dedico este trabalho à minha mãe, Miriam Umbelina Amorim Firmino, minha maior inspiração de força, coragem e amor incondicional. Obrigada por me ensinar, por meio de sua trajetória, o significado da dignidade, do trabalho, do carinho e do cuidado. É em você que encontro, todos os dias, o meu maior exemplo de ser humano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos Orixás e aos ancestrais, que nunca nos abandonaram em nem uma luta e que, de diferentes formas, seguem abrindo caminhos, protegendo nossos passos e nos ensinando a permanecer. À Yemonjá, que cuida de nossas cabeças; a Oxum, minha mãe, por quem tenho profundo amor e devoção; e a Oyá, cujos ventos foram fundamentais para que eu pudesse atravessar os caminhos que me trouxeram até aqui. A elas devo tudo.

Agradeço à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UNILA, que, por meio do edital de apoio ao trabalho de conclusão de curso, proporcionou os subsídios necessários para a realização desta pesquisa. Agradeço também por ter podido cursar minha graduação com o apoio dos auxílios da assistência estudantil da PRAE. Aproveito para ressaltar aqui a importância das políticas públicas de permanência estudantil, pois são fundamentais para que estudantes, especialmente aqueles que historicamente tiveram seu acesso à universidade dificultado, possam não apenas ingressar, mas permanecer, concluir sua formação e produzir conhecimento. Este trabalho também é fruto dessas possibilidades concretas de permanência.

Agradeço profundamente à minha querida professora e orientadora, Dra. Angela Maria de Souza, que me acompanha desde o final de 2019 no desenvolvimento desta pesquisa. São muitos anos de encontros, conversas, leituras, dúvidas, descobertas e aprendizados que ultrapassam aquilo que consigo registrar nestas páginas. A Dra. Angela sempre foi muito compreensiva e cuidadosa comigo e com meu processo de pesquisa. Recebeu meu convite para orientar esta pesquisa com um generoso abraço e, desde então, esteve disponível para mim, tanto para resolver questões burocráticas quanto para ouvir minhas inquietações e conversar sobre os caminhos possíveis para este trabalho. Durante minha graduação, foi também por meio de suas aulas, orientações e indicações que pude conhecer e me aproximar da produção intelectual de diversas mulheres negras. A ti, meu mais profundo respeito, carinho e gratidão.

Sou grata também a todas as minhas professoras e professores da UNILA que, ao longo dos anos de graduação, contribuíram de maneira imensurável para a minha formação. Cada aula, cada leitura, cada debate e cada encontro compõem, de alguma maneira, a trajetória que me trouxe até a conclusão da graduação.

Agradeço aos meus pais, Antonio Firmino e Miriam Umbelina A. Firmino, a quem devo não apenas a vida, mas também a possibilidade de seguir estudando e de realizar esta pesquisa. Sei que nenhum caminho até aqui foi percorrido somente por mim. Há muito esforço, cuidado, sacrifícios e o apoio de vocês em tudo o que consegui construir. Não tenho palavras suficientes para agradecer

por terem possibilitado que eu continuasse estudando mesmo quando permanecer na universidade parecia difícil. Este trabalho também carrega um pouco de vocês.

Aos meus amigos e companheiros de tantas lutas, encontros, alegrias, crises, conversas e aprendizados, minha mais sincera gratidão. Lucas Ribeiro, Sol Rosário, Tarik Adão, Camila Dias, Roriê, Juliano Sachi, Milena Registro, Jô Pereira, Jhey Almeida, Rodolfo Veríssimo, Mayara Brulino, Karô Mendes, Marcela Vieira, Ana Paula, Marília Gabi, Caique Emílio, Gab Morais, Mica Lacoque, Kemuel Lucas, Joana Laura Domingues, Tâmia Quishpe, Jenifer Silva, Michaelle Dieujuste e Leonardo Faustino. Dizer que eu não teria sobrevivido à universidade sem vocês não é exagero. Em diferentes momentos e de diferentes maneiras, vocês tornaram esse caminho possível, mais leve e, sobretudo, compartilhado. A vocês, minha mais sincera e profunda gratidão.

Agradeço, em especial, aos meus professores de capoeira. Ao professor Anderson Fernandes, por todo o conhecimento, a amizade e os ensinamentos compartilhados comigo durante esses anos de vadiagem, e ao seu mestre, Mestre Sombra, de Diadema – SP. Sou grata por tudo aquilo que aprendi dentro e fora da roda. Agradeço também ao meu professor de capoeira Thierry Azevedo e a toda a sua família, por me receberem com tanto carinho na Ilha de Itaparica, em Barra Grande – BA, e por compartilharem comigo um pouco de suas histórias, seus conhecimentos e seus caminhos. Agradeço igualmente à sua mestra, Mestre Gegê, de Valença – BA, pela generosidade e pelos ensinamentos.

Agradeço também, com muito carinho, à minha amiga Inaira Lôbo e a toda a sua família, por me receberem em sua casa, em Valença – BA, e pelo acolhimento, carinho e generosidade compartilhados comigo.

Sobretudo, agradeço a todas as grandes mulheres da capoeira que vieram antes de mim e que abriram caminhos para que hoje pudéssemos ocupar as rodas, ensinar, aprender, cantar, tocar, jogar e construir nossas próprias trajetórias. A presença de vocês me lembra que nenhum caminho é aberto sozinho e que muito do que hoje podemos fazer só é possível porque outras mulheres tiveram a coragem de chegar antes.

Em especial, e com grande carinho, agradeço à Contramestra Lissandra, à Mestre Gegê, à Contramestra Brisa do Mar e à Mestre Janja. Sou profundamente grata por todo o conhecimento que tive a honra de aprender com vocês, pelas referências que representam e pelos caminhos que continuam abrindo para tantas outras mulheres. Que possamos seguir ocupando as rodas, os espaços de conhecimento e a vida com a mesma força das mulheres que vieram antes de nós.

“Entre os capoeiras, educar é algo muito maior
que compreender e reproduzir conteúdos, mas
olhar para o mundo e tornar-se parte implicada na
produção, gestão e difusão dos conhecimentos
que se refazem e se renovam”.

Mestra Janja

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma abordagem autoetnográfica sobre os processos de ensino e aprendizagem na capoeira a partir da experiência de uma mulher negra, capoeirista e pesquisadora, em diálogo com as trajetórias de mulheres que marcaram sua formação e contribuíram para a construção histórica dessa prática cultural. O estudo parte da constatação da invisibilização das mulheres nas narrativas históricas da capoeira e busca compreender seus papéis como educadoras, transmissoras de saberes e agentes fundamentais na preservação das culturas das capoeiras. Fundamentada em uma perspectiva qualitativa e interdisciplinar, a pesquisa articula referenciais da Amefricanidade, das pedagogias anticoloniais e da educação para as relações étnico-raciais, compreendendo a capoeira como um território de resistência, produção de conhecimentos e formação humana. A produção dos dados envolveu autoetnografia, análise documental, observação participante em rodas de capoeira realizadas no Paraná e na Bahia e conversas com mestras e capoeiristas de diferentes gerações. Ao aproximar experiências individuais das dimensões coletivas da cultura afro-diaspórica, a pesquisa evidencia como as mulheres atuam na transmissão de conhecimentos ancestrais, na construção de práticas educativas transgressoras e na valorização das africanidades brasileiras. Conclui-se que a capoeira constitui um espaço privilegiado para a produção de epistemologias negras, para o fortalecimento da memória coletiva e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, o enfrentamento ao racismo e ao sexismo e a valorização das contribuições históricas das mulheres na capoeira.

Palavras-chave: autoetnografia; capoeira; mulheres; educação; africanidades brasileiras; amefricanidade.

RESUMEN

Esta investigación presenta un enfoque autoetnográfico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la capoeira a partir de la experiencia de una mujer negra, capoeirista e investigadora, en diálogo con las trayectorias de mujeres que marcaron su formación y contribuyeron a la construcción histórica de esta práctica cultural. El estudio parte de la constatación de la invisibilización de las mujeres en las narrativas históricas de la capoeira y busca comprender sus papeles como educadoras, transmisoras de saberes y agentes fundamentales en la preservación de las culturas de la capoeira. Basada en una perspectiva cualitativa e interdisciplinaria, la investigación articula los referentes de la Amefricanidad, las pedagogías anticoloniales y la educación para las relaciones étnico-raciales, comprendiendo la capoeira como un territorio de resistencia, producción de conocimientos y formación humana. La producción de datos involucró autoetnografía, análisis documental, observación participante en rodas de capoeira realizadas en los estados de Paraná y Bahía y conversaciones con maestras y capoeiristas de diferentes generaciones. Al aproximar las experiencias individuales a las dimensiones colectivas de la cultura afrodiaspórica, la investigación evidencia cómo las mujeres actúan en la transmisión de conocimientos ancestrales, en la construcción de prácticas educativas transgresoras y en la valorización de las africanidades brasileñas. Se concluye que la capoeira constituye un espacio privilegiado para la producción de epistemologías negras, el fortalecimiento de la memoria colectiva y la construcción de prácticas pedagógicas comprometidas con la justicia social, la lucha contra el racismo y el sexismo y la valorización de las contribuciones históricas de las mujeres en la capoeira.

Palabras clave: autoetnografía; capoeira; mujeres; educación; africanidades brasileñas; amefricanidad.

ABSTRACT

This study presents an autoethnographic approach to teaching and learning processes in capoeira from the perspective of a Black woman, capoeira practitioner, and researcher, in dialogue with the trajectories of women who shaped her education and contributed to the historical development of this cultural practice. The study is based on the recognition of the historical invisibility of women in capoeira narratives and seeks to understand their roles as educators, knowledge bearers, and key agents in preserving capoeira traditions. Grounded in a qualitative and interdisciplinary perspective, the research draws on the concepts of Amefricanity, anti-colonial pedagogies, and education for ethnic-racial relations, understanding capoeira as a space of resistance, knowledge production, and human development. Data were produced through autoethnography, documentary analysis, participant observation in capoeira circles in the Brazilian states of Paraná and Bahia, and conversations with female capoeira masters and practitioners from different generations. By connecting individual experiences with the collective dimensions of the Afro-diasporic cultural heritage, the study highlights women's contributions to the transmission of ancestral knowledge, the construction of transgressive educational practices, and the appreciation of Brazilian Africanities. The findings indicate that capoeira constitutes a privileged space for the production of Black epistemologies, the strengthening of collective memory, and the development of pedagogical practices committed to social justice, anti-racism, anti-sexism, and the recognition of women's historical contributions to capoeira.

Keywords: autoethnography; capoeira; women; education; Brazilian Africanities; Amefricanity.

REZIME

Rechèch sa a prezante yon apwòch otoetnografik sou pwosesis ansèyman ak aprantisaj nan capoeira apati eksperyans yon fanm nwa, pratikan capoeira ak chèchè, an dyalòg ak trajektwa plizyè fanm ki make fòmasyon li epi ki te kontribye nan konstriksyon istorik pratik kiltirèl sa a. Rechèch la soti nan konsta ke fanm yo prèske pa parèt nan narasyon istorik sou capoeira, epi li chèche konprann wòl yo kòm edikatis, transmisè konesans ak aktè fondamantal nan prezèvasyon kilti capoeira yo. Chita sou yon apwòch kalitatif ak entèdisiplinè, etid la mete ansanm konsèp Amefrikanite, pedagogi antikolonyal ak edikasyon pou relasyon etnik ak rasyal, pandan li konprann capoeira kòm yon espas rezistans, pwodiksyon konesans ak fòmasyon imen. Done yo te konstwi atravè otoetnografi, analiz dokimantè, obsèvasyon patisipan nan roda capoeira nan eta Paraná ak Bahia, ansanm ak konvèsasyon ak mèt fanm ak pratikan capoeira ki soti nan diferan jenerasyon. Lè rechèch la mete eksperyans endividyèl yo an dyalòg ak dimansyon kolektif kilti afròdyaspora a, li montre kijan fanm yo patisipe nan transmisyon konesans zansèt yo, nan konstriksyon pratik edikatif ki kraze baryè dominasyon yo, epi nan valorizasyon eritaj afriken nan Brezil. Konklizyon an montre capoeira se yon espas enpòtan pou pwodiksyon epistemoloji nwa, pou ranfòse memwa kolektif, epi pou devlope pratik pedagogik ki angaje nan jistis sosyal, batay kont rasis ak sèksis, ansanm ak rekonesans kontribisyon istorik fanm yo nan capoeira.

Mo kle: otoetnografi; capoeira; fanm; edikasyon; afrikanite brezilyen; Amefrikanite.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
CMPIR	Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FICA	Fundação Internacional de Capoeira Angola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional
ILAACH	Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e mais
MG	Minas Gerais
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PR	Paraná
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
SUCENA	Associação de Capoeira Centro Cultural Sucena
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 GINGANDO ENTRE METODOLOGIAS	18
3 ENTRE AS MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR E A BUSCA POR NOVOS CAMINHOS	27
4 AS SABEDORIAS DAS MULHERES DAS CAPOEIRAS	40
5 A VOLTA AO MUNDO DAS SABEDORIAS	54
REFERÊNCIAS	59

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Mestre Pastinha (1988), "a capoeira é tudo o que a boca come". É a malícia de sobreviver à miséria, é a mandinga para escapar do feitor, é a dança que alegra, é a luta que fortalece, é o canto que se eleva como prece. Sua origem é africana, contudo, sua construção e desenvolvimento ocorreram no que hoje é chamado de território brasileiro. Foi no contexto da colonização das Américas e do processo de escravização de povos africanos para fins mercantis, empreendido pelos povos europeus, mais especificamente pelos portugueses, que a capoeira surgiu como resposta e resistência a esse sistema colonial.

Mestre Pastinha (1988), considerado um dos grandes mestres, filósofos e professores da capoeira, afirmou que ela chegou ao Brasil por meio de africanos e africanas procedentes de diferentes regiões do continente africano, especialmente da região de Angola e de povos de matrizes étnicas banto e mucope. A origem étnica exata da capoeira é extremamente difícil de ser mapeada em sua totalidade, pois, durante o processo de colonização, foram instauradas estratégias para separar os diferentes grupos étnicos africanos entre si, com o intuito de exercer maior controle sobre eles. A colônia impedia que esses povos se organizassem coletivamente para resistir às opressões vividas nas fazendas coloniais e para planejar fugas da condição de escravizados (NASCIMENTO, 2018).

Além disso, durante a colonização e mesmo após seu término, poucos registros foram produzidos e preservados acerca da quantidade exata de pessoas e etnias africanas escravizadas nas Américas, sendo esse apagamento proposital. Houve também um intenso esforço para apagar as características culturais e as contribuições desses povos para a formação das manifestações culturais brasileiras. Grande parte dessas memórias sobreviveu por meio da oralidade e dos cantos, preservados em manifestações populares como a capoeira, apesar de terem sido historicamente negligenciados pela historiografia oficial (SANTOS, 2005; NASCIMENTO, 2018).

Foi nesse contexto violento que diferentes povos africanos conseguiram construir, a partir da união de diversas técnicas de luta e dança existentes no continente africano, como o Batuque (PASTINHA, 1988) e o N'golo, uma nova prática que lhes permitia resistir à escravidão e manter vínculos com suas origens culturais. A colonização buscava destituí-los de sua humanidade e identidade; diante disso, era necessário criar estratégias de sobrevivência. Como não podiam permanecer reunidos em seus grupos étnicos de origem, nem utilizar livremente suas línguas maternas, a linguagem corporal ganhou centralidade, sendo nesse contexto que a capoeira começou a tomar forma (ADORNO, 1999).

Segundo Camille Adorno (1999), os praticantes logravam ludibriar os feitores sob a

aparência de uma dança, quando, na verdade, preparavam-se física e mentalmente para resistir. Ao mesmo tempo, preservavam suas formas de culto ao sagrado e suas manifestações espirituais, frequentemente incompreendidas e perseguidas pelo colonizador. Por meio da capoeira, tornava-se possível manter vivas, ainda que parcialmente, diferentes cosmovisões africanas.

Ainda segundo Adorno (1999), há consenso de que o termo *capoeira* possui origem tupi e significa lugar de mato baixo ou vegetação rasteira, derivando das palavras *caá* (mato) e *puera* (que já foi). Essa interpretação relaciona-se aos locais onde pessoas negras praticavam suas lutas e também evidencia o diálogo da capoeira com os povos indígenas originários do território hoje denominado Brasil. Com o passar do tempo, pessoas negras escravizadas passaram a formar os quilombos, comunidades organizadas por aqueles que fugiam dos engenhos em busca da liberdade (NASCIMENTO, 2018). Os movimentos da capoeira eram utilizados tanto como forma de defesa quanto como estratégia de enfrentamento aos senhores de engenho e seus feitores. Adorno (1999), afirma ainda que o termo capoeira aparece em registros oficiais da Coroa portuguesa por volta de 1600, quando se fazia referência aos "guerreiros das capoeiras" e à sua peculiar forma de luta.

A capoeira sobreviveu ao longo dos séculos, adaptando-se às transformações históricas e culturais, muitas vezes permanecendo oculta para garantir sua própria sobrevivência. Ainda assim, esteve frequentemente associada à criminalidade, em razão do racismo e das políticas de controle sobre as populações negras. Foi proibida pelo Código Penal da República de 1890 e passou a ser reconhecida oficialmente somente na década de 1930, quando Mestre Bimba apresentou a capoeira ao presidente da época Getúlio Vargas, que a declarou esporte nacional. Em 2008, foi registrada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil (SANTOS, 2005).

Na atualidade, a capoeira permanece viva, difundida em todo o território nacional, assim como também no mundo todo, e organizada em diferentes tradições, como a Capoeira Angola e Regional. No campo educacional, vem sendo cada vez mais reconhecida como uma prática de formação humana que articula corpo, história, música, filosofia e cultura, revelando um forte potencial interdisciplinar e contribuindo para a valorização de narrativas historicamente invisibilizadas (SANTOS, 2005).

Por meio da história da capoeira encontramos uma versão da história do Brasil, do processo colonial e da resistência do povo afro-brasileiro que durante muito tempo permaneceu pouco contada. Foi através da oralidade, dos cantos e das práticas transmitidas entre gerações que parte da história, da filosofia e da arte dos povos africanos conseguiu ser preservada, apesar das tentativas de apagamento promovidas pelo colonialismo. Entretanto, a história oficial do país pouco reconheceu essas contribuições, invisibilizando não apenas as cosmovisões africanas, mas também os processos

de resistência construídos por esses sujeitos (OLIVEIRA, 2017; NASCIMENTO, 2018).

Essa exclusão repercute até hoje na forma como o Estado organiza suas prioridades, especialmente no campo da educação e na definição dos conhecimentos considerados legítimos para compor o currículo escolar. Como resposta às reivindicações dos movimentos negros, foi sancionada, em 2003, a Lei nº 10.639, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/08, tornando obrigatório o ensino da História e das Culturas Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas na educação básica (BOMFIM, 2010). Apesar desse importante avanço, sua implementação ainda encontra dificuldades, especialmente pela escassez de materiais e pela formação insuficiente de muitos profissionais da educação.

Dentro de meu processo de buscar caminhos de ensino e aprendizagem ancorados em perspectivas negras, amefricanas e anticoloniais, que não tencionam apagar as contribuições de povos marginalizados nas construções dos saberes da humanidade, encontrei na capoeira um espaço fértil para isso. A capoeira possui uma grande interdisciplinaridade, cujas raízes estão relacionadas a práticas filosóficas afro-diaspóricas (ADORNO, 1999; SANTOS, 2005). Além disso, capoeira, pode ser compreendida como um instrumento de formação humano complexo e por isso, interessante para refletir sobre suas potencialidades como ferramentas para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, popular e transgressora (hooks¹, 2013; ROSA, 2019).

Contudo, foi a partir de uma pesquisa exploratória inicial sobre capoeira e educação que surgiu a inquietação que orienta esta pesquisa. Apesar de na atualidade haver uma extensa bibliografia já produzida sobre a capoeira e sobre seu potencial pedagógico. Demarcando inclusive, um espaço muito potente para a aplicação da lei 10.639/03 (BONFIM, 2020), Ao investigar diferentes materiais produzidos sobre a capoeira, entre eles produções audiovisuais e bibliográficas, especialmente aquelas dedicadas à sua historiografia, observei uma profunda ausência de mulheres. Esse apagamento denota a desigualdade com que as contribuições femininas são tratadas em relação às produções masculinas, o que a antropóloga negra Lélia Gonzalez (2018) define como fruto do sexismo e do racismo que estruturam o imaginário brasileiro. É nesse contexto histórico, cultural e educativo que esta pesquisa se constitui.

Compreender a capoeira como um território de produção e transmissão de saberes também significa reconhecer os sujeitos que constroem, preservam e transformam esses conhecimentos em diferentes tempos e lugares. Partindo dessa constatação, considere necessário colocar a questão das mulheres da capoeira em evidência em minhas reflexões. Minha própria trajetória na capoeira sempre foi marcada pelo contato direto com diversas mulheres de muita sabedoria na área. Diante

¹ Ao longo deste texto, o nome bell hooks é grafado em letras minúsculas, conforme escolha da própria autora, como forma de deslocar a centralidade da autoria individual e enfatizar suas ideias e contribuições intelectuais.

disso, este trabalho apresenta uma pesquisa autoetnográfica (EUCLIDES; SILVA, 2019), que procura refletir sobre a minha própria vivência enquanto mulher negra, capoeirista e pesquisadora, em encontro com as trajetórias de diversas mulheres que influenciaram minha caminhada e a história da capoeira. Como forma de lidar com este silenciamento, estabeleço um diálogo com as trajetórias e ensinamentos de mulheres como Mestre Gegê, Contra-mestra Lissandra, Contra-mestra Brisa do Mar e Mestre Janja, das cidades de Maringá no Paraná, Salvador, Valença e Barra Grande, ambas na Bahia.

A proposta da autoetnografia é consolidar uma metodologia que visa pensar as estruturas sociais e os aspectos culturais a partir da análise de experiências localizadas em contextos individuais, conforme apontam as educadoras Maria Simone Euclides e Joselina da Silva (2019). Situando de forma evidente e em primeira pessoa, minha trajetória, experiência e visão enquanto pesquisadora sobre as formas de ensino e aprendizagem, em diálogo com as trajetórias das demais mulheres desta pesquisa. Adoto a autoetnografia como método que permite compreender o coletivo (macro) a partir da análise de experiências individuais (micro). A partir deste tipo de fazer etnográfico, objetivo refletir sobre ensino e aprendizagem dentro da capoeira.

Buscarei analisar minhas experiências em diálogo com as trajetórias de mulheres capoeiristas de diferentes linhagens e formações, que compõem minha caminhada tanto como aprendiz de capoeira quanto como pesquisadora na antropologia. Proponho-me a observar, os papéis de mulheres nas capoeiras, enquanto perpetuadoras e transmissoras das culturas das capoeiras e, portanto, educadoras. Para além disso, busco pontuar essas vivências de ensino e aprendizagem como atos de resistência ao silenciamento de saberes não eurocêntricos. Conforme propõe a educadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005), trata-se de valorizar a aprendizagem e o ensino das africanidades brasileiras, compreendendo as tecnologias de resistência e os modos de ser que fundamentam nossa existência no mundo. Sob a ótica de Lélia Gonzalez (2018), essa prática reafirma nossa Amefricanidade, retirando a mulher negra do lugar de objeto para posicioná-la como sujeito de seu próprio discurso e gestora de conhecimentos ancestrais que subvertem a lógica colonial.

Nesta perspectiva, procuro entender como o ensino dentro da capoeira pode ser transgressor, nos termos de da educadora bell hooks (2013), em face de estruturas educacionais que historicamente produzem o silenciamento de vivências negras. Em contraposição a esse apagamento, utilizo a proposta da Pedagogia do educador Allan da Rosa (2019), compreendendo a capoeira como um instrumento de formação humana complexo que integra corpo, mente e ancestralidade. Este olhar permite discutir por que determinados saberes são menos referenciados e prestigiados que outros, afirmando a capoeira como um território estratégico para o ensino e

aprendizagem das africanidades brasileiras (SILVA, 2005). Assim, a pesquisa distancia-se da etnografia clássica e sua suposta neutralidade para se converter em um compromisso ético com os saberes das mulheres das capoeiras.

Ao assumir a primeira pessoa nesta pesquisa, busco o que Lélia Gonzalez (2018) define como o ato de ser sujeito do próprio discurso. Em uma sociedade historicamente silenciosa as mulheres negras, tratando-as como objetos de estudo e não como produtoras de saber, esta autoetnografia é o momento em que, reconheço meu corpo, minha história e minha voz não como um dado inerte, mas como o território da Amefricanidade, uma categoria político-cultural que unifica a experiência da diáspora e resgata a dinâmica de resistência, reinterpretação e criação de novas formas de existência que marcam a América Africana. Este trabalho recusa as definições coloniais impostas, que tenta apagar nossas marcas negras, para afirmar uma identidade ladino-amef리카ana fundada na memória e no axé.

Colocar minha trajetória em primeira pessoa, é uma maneira de ultrapassar os limites entre a "sujeita pesquisadora" e "sujeita da pesquisa", reconhecendo que o conhecimento científico não é imparcial, mas atravessado por perspectivas, posicionamentos e pelas interseccionalidades de quem o produz (COLLINS, 2016). Partindo dessa compreensão, a investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2001) e interdisciplinar (MIRANDA, 2008) que, conforme o antropólogo Eduardo Restrepo (2018), compreende a produção do conhecimento etnográfico como um processo ético e politicamente comprometido com a realidade social. Essa compreensão fundamenta a escolha da autoetnografia como caminho metodológico para este estudo pois minha prática antropológica se faz ao assumir um lugar de fala situado, reconhecendo que as interseccionalidades de raça, gênero e classe são marcadores que influenciam a construção do conhecimento sobre o mundo e portanto, sobre meu fazer científico (COLLINS, 2016; EUCLIDES; SILVA, 2019).

Sob a lente de Lélia Gonzalez (2018), foco na categoria político-cultural da Amefricanidade para interpretar a formação do Brasil e do continente como um processo histórico de resistência e criação de identidades étnicas negras que subvertem a lógica colonial. A produção de dados fundamentou-se em uma rigorosa análise documental (HERNÁNDEZ SAMPIERI et al., 2006), centrada em obras fundamentais para a história da capoeira. Este percurso integrou a observação participante (RESTREPO, 2018), realizada em diversas rodas e vivências coletivas na região de Maringá no estado do Paraná e nas cidades de Barra Grande, Valença e Salvador no estado da Bahia, onde minha própria corporeidade atuou como instrumento metodológico de campo. Complementei o estudo com entrevistas semiestruturadas (RESTREPO, 2018), conduzidas sob a forma de conversas fluidas com as Mestras e Contra-mestras capoeiristas de diferentes gerações,

priorizando a oralidade e a memória coletiva como fontes legítimas de saberes afro-diaspóricos (VENSON; PEDRO, 2012).

A partir desse percurso, em diálogo com os ensinamentos de Mestra Gegê, Mestra Janja, Contra-mestra Lissandra e Contra-mestra Brisa do Mar, que me marcaram e influenciaram enquanto praticante e pesquisadora da capoeira, seja diretamente, como minhas professoras e parceiras de capoeira, seja como autoras que tive a oportunidade de ler, almejo contribuir para que suas histórias e trajetórias sejam reconhecidas e pensadas como meios e fontes de produção de saberes. Busco, assim, refletir sobre a importância desses conhecimentos não apenas no interior das culturas de pertença da capoeira, mas também em suas possibilidades de diálogo com concepções pedagógicas mais amplas, contribuindo para pensar outras formas de produção e transmissão do conhecimento e para ampliar as possibilidades de práticas educacionais difundidas na sociedade.

Para desenvolver essas reflexões, organizei este trabalho em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro, *Gingando entre metodologias*, apresento o percurso metodológico da pesquisa e as escolhas que orientaram sua construção. Em seguida, no capítulo *Entre as memórias de uma trajetória escolar e a busca por novos caminhos*, retomo aspectos da minha trajetória escolar e os caminhos que me levaram à busca por outras possibilidades de ensino e aprendizagem. No terceiro capítulo, *As sabedorias das mulheres das capoeiras*, desenvolvo as análises construídas em diálogo com as trajetórias, memórias e ensinamentos das mulheres que atravessam minha caminhada na capoeira, evidenciando suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem. Por fim, em *A volta ao mundo das sabedorias*, apresento as considerações finais da pesquisa, retomando os principais caminhos percorridos e as reflexões construídas ao longo deste trabalho.

3 GINGANDO ENTRE METODOLOGIAS

Adentrei este espaço acadêmico com a consciência de que a universidade é um espaço de disputa de narrativas e não um lugar onde verdades absolutas são gestadas. Com este entendimento, e procurando me opor às bases da antropologia, que se constitui como ciência em um contexto colonial (SEGATO, 2006), busquei meios de realizar essa pesquisa sobre modos que partissem de perspectivas epistemológicas não eurocentradas. Me interessava pensar, como os seres humanos aprendem e ensinam, para além das estruturas escolares institucionalizadas. Tais estruturas escolares, por mais que já tenham avançado no sentido de conteúdo, leis e metodologias, ainda me pareciam muito distantes de contemplarem as sabedorias e formas de pensar, fora da lógica eurocêntrica. Embarcando nesta busca, encontrei na capoeira espaço fértil e potente para esta outra pedagogia (ROSA, 2019).

Minha relação com a capoeira migrou de um encantamento distante na infância para uma vivência de proximidade real na adolescência a partir de 2016, através do Sucena. Foi nesse espaço que compreendi que estar no meio da capoeira vai muito além da execução de movimentos corporais, trata-se de uma filosofia de vida que orienta a conduta e o respeito à ancestralidade (ARAÚJO, 2015).

Esse contato tomou novos contornos em 2018, quando comecei a treinar capoeira em Foz do Iguaçu com Anderson Fernandes (Professor Bugão). Vinculado na época ao grupo Raiz Africana de capoeira Regional, comandado por Mestre Sombra em - SP. O prof. Bugão trouxe para o contexto universitário uma prática que, inicialmente informal, logo se estruturou no projeto de extensão *Autonomia para gingar na fronteira* na UNILA. Guardo na memória o rito de passagem contido no cumprimento “bem-vinda à capoeira” que meu professor me deu. Naquele espaço, a teoria antropológica e a Pedagogia (ROSA, 2019) começaram a se fundir no meu corpo e mente, transformando a ginga em uma grande ferramenta de leitura do mundo.

No início dos primeiros treinos, outro colega somou-se ao trabalho desenvolvido pelo prof. Bugão, o prof. Thierry Azevedo. Essa parceria foi marcada por um profundo respeito mútuo, onde ambos somavam esforços para nos transmitir os fundamentos das capoeiras, independentemente das linhagens. Essa convivência permitiu-me compreender, na prática, a diferenciação entre os estilos: enquanto o professor Bugão vinha da linha da Capoeira Regional, Thierry representava os fundamentos da Capoeira Angola. Foi com o prof. Thierry que ouvi pela primeira vez sobre uma mestra de capoeira, porque até então, eu só escutava falar em mestres e nunca em mestras. Thierry era aluno de Mestre Gegê em Valença-BA, uma mulher, conceituada em todo o Brasil. Esse relato

foi o primeiro passo para romper com a invisibilidade feminina no meu próprio imaginário, produzida pelo sexismo que estrutura o apagamento das mulheres como produtoras de saber (COLLINS, 2019; ZONZON, 2021).

Ao iniciar os passos da minha pesquisa de conclusão de curso, eu tinha a clareza de que desejava falar de uma educação para além da escola. Minha motivação era contribuir para sanar as frustrações acumuladas durante os anos de ensino e pensar caminhos diferentes, que focasse nas necessidades de pessoas periféricas e de cor, como eu. A capoeira surgiu, então, não apenas como um objeto de pesquisa, mas como o espaço onde encontrei aquilo que buscava para fundamentar uma educação comprometida com a prática da liberdade (hooks, 2013; FREIRE 2019).

Foi convivendo com a capoeira que passei a compreender suas práticas para além do jogo e da manifestação cultural. Posteriormente, por meio do conceito de pedagogia (ROSA, 2019), percebi tratar-se de uma prática educativa que integra corpo, mente e ancestralidade. A fundamentação desta pesquisa compreende como bem define a historiadora, antropóloga e Mestre de capoeira angola, Rosângela Araújo, conhecida também como Mestre Janja (2015), que educar entre os capoeiras é algo que vai além da reprodução de conteúdos, pois implica, sobretudo, formar sujeitos preocupados com a produção e a difusão de conhecimentos que se renovam por meio da ancestralidade, da oralidade e da vida em comunidade. Diante disso, a capoeira consolidou-se para mim como uma práxis educativa indissociável da vida, capaz de promover a autonomia e a dignidade de quem ginga e aprende. O ato de pesquisar a capoeira é, em si, um processo de aprendizagem que reconhece Mestres e Mestras, como gestores de uma sabedoria que desafia a fragmentação entre teoria e prática imposta pelo modelo escolar tradicional.

Nos meus levantamentos iniciais da pesquisa, notei que existia uma quantidade enorme de trabalhos acadêmicos tratando a capoeira como uma prática educativa e filosófica muito potente. Percebi que havia muita gente da própria capoeira escrevendo e pesquisando sobre o seu passado histórico e seus pontos educativos. No entanto, quanto mais eu vasculhava esses textos, mais eu notava a profunda ausência das mulheres nessas narrativas históricas e acadêmicas. Essa ausência revelou-se contraditória à minha própria vivência nos terreiros e academias, onde observei que as mulheres são pilares na transmissão da cultura e na gestão dos grupos, atuando com autoridade como Mestras e educadoras. As dezenas de textos que lia, nem ao menos citaram mulheres históricas da capoeira, como a Mestre Ritinha da Bahia ou Madame Satã, mulher trans capoeirista do Rio de Janeiro. Importantes textos e documentários, abordavam a capoeira em diversas áreas dos saberes, mas sempre continham esta ausência.

Frente a esse cenário de invisibilidade, surgiram as indagações: por que as mulheres não figuram como sujeitos da história oficial da capoeira? Por que seus saberes não são referenciados

como fontes fundamentais na difusão desta cultura? Onde estariam essas mulheres e seus conhecimentos? Esta pesquisa propõe-se, portanto, a enfrentar esse apagamento sistemático de saberes produzidos por mulheres na capoeira, centralizando as trajetórias femininas como ferramentas para uma prática educativa.

Através da leitura da obra de Lélia Gonzalez (2018), compreendi, que esse apagamento é o resultado do sexismo e do racismo que estruturam o imaginário brasileiro e que tratam as contribuições femininas com desigualdade. Outra base de reflexão é o trabalho da historiadora Beatriz Nascimento (2018), que discute como faz parte do processo colonial o apagamento das contribuições epistemológicas de determinados povos e gêneros como estratégia de dominação. Ela argumenta que esse silenciamento torna pensadores e pensamentos negros anônimos no imaginário social brasileiro. Como ensina Mestra Janja (ARAÚJO, 2015) o silenciamento das mulheres retira delas o lugar de sujeitos do próprio discurso. Por isso, decidi que esta pesquisa teria o compromisso ético de enfrentar esse apagamento de saberes, buscando valorizar as trajetórias femininas como fontes legítimas de conhecimento.

Diante disso, a motivação central desta pesquisa emerge da constatação de que a ausência de mulheres nas narrativas históricas e acadêmicas sobre a capoeira é uma profunda lacuna. Esta omissão não é apenas uma falha bibliográfica, mas um mecanismo através do qual espaços e saberes são mantidos como exclusivos da branquitude e da masculinidade, tornando-os a norma social. Ao silenciar trajetórias de Mestras e capoeiristas, o imaginário colonial reforça estereótipos que distanciam as mulheres, sobretudo as mulheres negras, de seu direito de existir como sujeito histórico (ZONZON, 2021).

Sob essa perspectiva, a metodologia de pesquisa utilizada não busca apenas preencher um vazio, mas operar de forma a questionar estruturas de racismo e sexismo que sustentam o apagamento dessas trajetórias. Almejando portanto, reparar essa invisibilidade ao centralizar as trajetórias das mulheres capoeiristas como fontes de saberes importantes, capazes de influenciar epistemologias educacionais mais amplas e desafiar as estruturas de dominação racial e de gênero dentro e fora da sala de aula, promovendo uma prática educativa que integre o afeto e a dignidade humana (ROSA, 2019; ARAÚJO, 2015).

Nesse contexto, minha pesquisa assume a autoetnografia como o caminho metodológico fundamental. Conforme definem as educadoras Joselina da Silva e Euclides da Cunha (2019), a autoetnografia situa-se entre os estudos literários e a Antropologia, permitindo que a escrita da singularidade se torne um espaço de resistência onde a pesquisadora se coloca em posição crítica e analítica. A escolha pela autoetnografia permite que este trabalho se situe no espaço fronteiro entre a antropologia e o relato de si.

Ao assumir a primeira pessoa, buscou-se subverter a condição de objeto de estudo e pesquisador, para assumir a voz de quem vivencia a realidade. Escrever sobre minha vivência na capoeira é, portanto, um esforço para romper com o complexo de inferioridade imposto pelo colonialismo, transformando a experiência vivida em ferramenta de libertação intelectual (FANON, 2008). Através da autoetnografia, assumo que meu aprendizado na roda é a base para a construção de conhecimento. Da mesma forma, o lugar da sujeita implicada que Mestre Janja (ARAÚJO, 2015) descreve como uma pesquisadora que fala de dentro para fora, reconhecendo o corpo como um território sagrado e histórico de produção de saber. Portanto, o campo não é uma coleta fria de dados, mas um encontro de saberes mediado pela oralidade, onde as conversas com as Mestras e Contra-mestras operam como ritos de iniciação que renovam a tradição e desafiam o silenciamento histórico imposto às mulheres negras na capoeiragem.

Nesse sentido, o labor etnográfico é compreendido, conforme propõe o antropólogo Eduardo Restrepo (2018), como a descrição das experiências de um grupo construída por aqueles que delas fazem parte. Essa definição é crucial para este trabalho, pois busca articular as práticas das mulheres nas capoeiras com os significados que elas mesmas atribuem a essas ações, gerando o que o autor denomina compreensões situadas.

A fundamentação metodológica desta pesquisa opera na tensão entre as perspectivas *emic* e *etic*. De acordo com Restrepo (2018), a perspectiva *emic* refere-se ao olhar desde dentro, ou seja, às visões que os próprios atores sociais possuem de sua vida e rituais. Já a perspectiva *etic* representa o olhar externo da pesquisadora, que interpreta essa realidade à luz de modelos teóricos. Como aponta Restrepo, o etnógrafo é o mediador que precisa refinar os sentidos para perceber o que, na trivialidade do cotidiano, costuma passar despercebido. Para Restrepo, a etnografia é um compromisso ético e político com a realidade social, exigindo segundo ele, uma atitude de abertura e aprendizado permanente. Nesta autoetnografia, essas fronteiras são intencionalmente borradas. O meu corpo não é um dado inerte, mas o território onde se produz um sociodiagnóstico (FANON, 2008).

A investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, que se dedica à compreensão dos significados, das trajetórias e das subjetividades que constituem o fenômeno social estudado (FLICK, 2013). Minha prática de campo, todavia, afasta-se da suposta objetividade e neutralidade científica para abraçar uma etnografia comprometida. Ao seguir as trajetórias que se movem entre diferentes territórios da diáspora, a pesquisa assume um caráter multilocatado, reafirmando que o conhecimento se produz na relação dialógica e no respeito à alteridade daqueles que compartilham seus saberes (RESTREPO, 2018). Esse compromisso manifesta-se no reencontro aos espaços da capoeira, transformando essa experiência em uma vivência da Pedagogia (ROSA, 2019).

O percurso do meu trabalho de campo foi delineado partindo de um movimento de retorno para, em seguida, buscar a expansão de novos horizontes. Esse ofício etnográfico iniciou-se pelo regresso à Associação de Capoeira Centro Cultural Sucena, em Maringá-PR, o primeiro território onde vivenciei a capoeira e onde reencontrei raízes e interlocutoras fundamentais para minha formação, como a Contra-mestra Lissandra. Dessa base familiar e situada, parti para a Bahia, por ser um território importante para a capoeira e para conhecer a Mestra do meu professor, Mestra Gegê. Essa imersão em territórios como Salvador, Valença e Barra Grande na Ilha de Itaparica, permitiu-me conhecer e estabelecer diálogos com Mestras e capoeiristas de diferentes gerações, como também a Contra-mestra Brisa do Mar.

O método de observação participante (RESTREPO, 2018), foi adotado para captar impressões, dados, costumes e comportamentos importantes para poder exemplificar as práticas educativas das capoeiras. Dentro desse método, eu me propus a participar das aulas, eventos e espaços de capoeira, em conjunto com os grupos, mas agora, com um olhar mais analítico de pesquisadora. Desse modo, eu também participava enquanto aluna das aulas e eventos realizados por mulheres capoeiristas. Sentindo, agora de forma mais reflexiva e analítica, observando como aconteciam suas práticas pedagógicas e quais eram suas vias de ensinar e no meu caso, de aprender capoeira. Utilizei a observação participante não apenas para a coleta de dados, mas como uma vivência em que minha própria corporeidade atuou como instrumento metodológico. Ao participar de aulas e rodas sob a condução e o olhar de mulheres, busquei analisar as práticas pedagógicas a partir da perspectiva de quem joga, transformando a experiência em campo em uma compreensão situada e realizada de dentro (RESTREPO, 2018). Mais adiante efetuei uma análise de minha trajetória em diálogo com essas observações como é próprio do método autoetnográfico (EUCLIDES; SILVA, 2019), refletindo sobre ela a luz de teorias e em diálogo com as trajetórias de outras capoeiristas.

Como instrumento principal para o levantamento de dados, utilizei a entrevista etnográfica (RESTREPO, 2018). Embora pautada em um roteiro temático prévio para assegurar a construção de uma pesquisa sistemática e rigorosa, a técnica foi operacionalizada de modo a permitir que os diálogos fluíssem de acordo com a profundidade dos relatos. Todos os encontros foram gravados mediante permissão explícita, uma precaução ética que não apenas assegura a integridade das vozes das interlocutoras para consultas futuras, mas também permite uma análise detalhada dos registros.

O escopo metodológico das conversas foi desenhado para reparar invisibilidades históricas, centrando-se na investigação sobre as antecessoras, o enraizamento nas comunidades de origem e a construção da identidade enquanto mulher capoeirista. Busquei apreender como essas mulheres se percebem no papel de agentes de transmissão de saberes e como significam sua autoridade

pedagógica dentro de uma cultura tradicional. Em consonância com o que Restrepo (2018) define como um ofício baseado na empatia, a execução dessas entrevistas não se submeteu a um tempo cronológico rígido. As sessões possuíam horário de início previamente acordado, mas mantiveram-se abertas e flexíveis quanto ao término, respeitando exclusivamente o ritmo da memória coletiva e a disponibilidade das participantes em compartilhar suas vivências.

Contudo, o desenvolvimento do trabalho de campo afastou-se das entrevistas rígidas para priorizar entrevistas semi-estruturadas como conversas fluídas com as Mestras e Contra-mestras de capoeira participantes. Esta escolha metodológica valoriza a oralidade como fonte legítima de saber amefricano, reconhecendo que na capoeira a educação é um movimento em rede. Sendo a oralidade pensada como método, neste trabalho (VENSON; PEDRO, 2012). Ao ouvir essas mulheres, busco evidenciar o papel das mulheres da comunidade da capoeira como sujeitas responsáveis pela manutenção e renovação dos saberes que o colonialismo tentou apagar (ZONZON, 2021).

A oralidade dialogada com as Mestras e Contra-mestras operam como ritos de transmissão de uma memória coletiva que a história oficial tentou apagar (VENSON; PEDRO, 2012; ABIB, 2017). Portanto, meu campo de pesquisa é um território de ensino e aprendizagem que parte da perspectiva que a oralidade é um paradigma central do repasse de saber nas tradições de raiz africanas no Brasil. Conforme a educadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) destaca, a valorização das africanidades brasileiras na educação exige reconhecer as tecnologias de resistência que fundamentam nossa existência, e a oralidade se encaixa nesse contexto. Mestre Janja (ARAÚJO, 2015) também estabelece que a ancestralidade, a oralidade e a comunidade são centrais das tradições africanas no Brasil. Além disso, Mestre Janja destaca que a tradição oral é a principal via de repasse do saber tradicional, permitindo uma educação permanente que integra o indivíduo ao seu coletivo.

A imersão prática nesta pesquisa materializou-se em um movimento de conexão com os territórios e as participantes interlocutoras que fundamentam minha caminhada na capoeiragem. Entre o final de 2019 e o início de 2020, estendi meu olhar investigativo para Maringá, região onde vivi por muitos anos, buscando a interlocução direta da Contra-mestra Lissandra Sucena. Ao propor a ela um trabalho pautado em encontros periódicos e na minha participação ativa em suas aulas, estabeleci uma relação de transparência metodológica. O campo não se restringiu à observação, mas a uma vivência encarnada onde atuei simultaneamente como pesquisadora e como aluna. Conforme aponta Restrepo (2018), essa etapa do campo foi orientada por um olhar de uma pesquisa de dentro e assumir essa posição é uma prática política e metodológica, sendo minhas observações e investigação atravessada por minhas próprias experiências e interseccionalidades. As vivências com a capoeira no Paraná serviram como a base para, logo em seguida, expandir as fronteiras da

pesquisa rumo à Bahia.

Esse fazer etnográfico, orientado pelo compromisso com a realidade social, alinha-se ao que Restrepo (2018) define como um ofício que busca utilidade e sentido para as pessoas envolvidas na pesquisa. Esse percurso foi marcado por uma profunda alegria, pois permitiu realizar uma produção de conhecimento rigorosa ao lado de pessoas que representam pilares fundamentais na minha formação como capoeirista e como cidadã.

Em janeiro de 2020, a jornada da pesquisa me levou à Bahia. Fui recebida em Barra Grande na Ilha de Itaparica por meu prof. Thierry Azevedo e sua família, a quem registro minha gratidão pelo acolhimento em sua casa. Esse suporte e a hospitalidade vivenciada ilustram o que Mestra Janja (ARAÚJO, 2015) caracteriza como o sentido de ser coletivo e de pertença comunitária, essencial nas culturas afro e da capoeira. O propósito dessa viagem foi o encontro com a Mestra Gegê. O planejamento era continuar com a proposta metodológica adotada em Maringá, a de realizar conversas e participar das aulas da Mestra, que na época integrava o grupo FICA-Valença (Fundação Internacional de Capoeira Angola).

Enquanto estive na Bahia, fiquei hospedada entre a Ilha de Itaparica, município a quarenta minutos de barco de Salvador, junto a família de meu prof., e na cidade de Valença, na casa de minha grande amiga Inaiara Lôbo, a cento e nove quilômetros da Ilha. Mestra Gegê, vivia em Valença, a distância e a época do ano, alta temporada na Bahia, reduziu minhas possibilidades e tempo de estar mais perto dela, ainda assim, empreendi todo esforço possível e em uma tarde de muito calor pude me sentar com a Mestra. Obtivemos formalmente para a pesquisa, apenas um encontro presencial, onde planejamos nossos próximos encontros. Mesmo diante disso, considero que este único encontro foi de extrema importância para o desenvolver de minhas reflexões, de nossa conversa pude tirar tantas e incontáveis ideias. Além dessa tarde, numa noite de quarta-feira pude participar de um treino com seus alunos na sede do FICA em Valença.

Embora minha permanência na Bahia tenha sido limitada a quinze dias, os diálogos e vivências foram fundamentais para as reflexões deste trabalho. Pretendia retornar à Bahia em julho de 2020 para aprofundar o campo, mas a eclosão da pandemia de COVID-19 impediu novas viagens, forçando uma readequação nos rumos do campo e da pesquisa de forma geral, que passou a ser realizada à distância daquele período em diante.

Com a pandemia mundial de COVID-19, o planejamento de da pesquisa foi interrompido e os procedimentos metodológicos exigiram uma adaptação profunda. O ano de 2020 revelou-se tão conturbado e triste que impactou não apenas o cronograma acadêmico, mas a minha própria capacidade de dar continuidade à vida pessoal e ao ofício de pesquisadora. Para além das barreiras logísticas, enfrentei um dilema ético central de preservar as Mestras e companheiras de capoeira

que também encontravam-se em um momento de extrema vulnerabilidade e dor. Em uma pesquisa onde as relações são pautadas pela identidade comum e pelo afeto, entendi que seria uma atitude insensível e puramente extrativista insistir na realização de entrevistas ou cobranças de dados naquele contexto.

Como aponta Restrepo (2018), a investigação etnográfica deve ser, antes de tudo, uma relação de respeito pela tranquilidade e dignidade das pessoas com quem trabalhamos, não podendo a obtenção de dados estar acima do respeito à intimidade e ao sofrimento alheio. Respeitar os ritmos e os silêncios das minhas interlocutoras foi, portanto, um compromisso metodológico. Em vez de forçar diálogos impossíveis, o campo deslocou-se para uma observação participante mediada pelo ambiente digital. Acompanhei, via WhatsApp e redes sociais, como essas mulheres criaram táticas de sobrevivência e mantinham suas escolas de capoeira vivas por meio de *lives* e cursos à distância. Essa adaptação permitiu observar a capoeira como uma práxis educativa (ARAÚJO, 2015) que se reinventa na adversidade, consolidando uma rede de solidariedade que respeitou o tempo humano de cada participante diante da tragédia coletiva.

Entretanto, a construção deste campo não ocorreu de forma linear. Como em muitas pesquisas de natureza autoetnográfica, o processo foi atravessado por acontecimentos que exigiram constantes reposicionamentos metodológicos e éticos. Ao longo da investigação, algumas relações estabelecidas inicialmente como possibilidades de interlocução foram profundamente ressignificadas diante de situações que evidenciaram tensões e conflitos no próprio campo. Nesses momentos, tornou-se necessário reconhecer que a produção do conhecimento não pode ser dissociada da responsabilidade ética assumida pela pesquisadora diante das pessoas e dos contextos envolvidos.

Essas circunstâncias implicaram a renúncia a parte do material inicialmente produzido. Embora essa decisão tenha reduzido significativamente as possibilidades analíticas da pesquisa, compreendi que preservar determinados dados significaria ignorar questões éticas que passaram a se impor ao longo da investigação. Assim, a escolha por não incorporar determinados registros não representou uma limitação da pesquisa, mas um posicionamento metodológico fundamentado no compromisso com uma prática antropológica ética e reflexiva. Essa experiência também evidenciou que o campo nem sempre se constitui apenas como um espaço de descobertas e produção de conhecimento. Por vezes, ele é atravessado por conflitos, rupturas, silenciamentos e experiências de sofrimento, exigindo da pesquisadora não apenas capacidade analítica, mas também sensibilidade para reconhecer os limites da própria investigação. Na autoetnografia, em especial, essas fronteiras tornam-se ainda mais tênues, uma vez que a pesquisadora compartilha vínculos, afetos e pertencimentos com o universo pesquisado.

Sob essa perspectiva, esta pesquisa reafirma que fazer antropologia não significa produzir conhecimento a qualquer custo. Em determinadas circunstâncias, abrir mão de determinados dados constitui também uma forma de produzir conhecimento, ao reconhecer que as escolhas metodológicas são atravessadas por responsabilidades éticas e políticas. Mais do que um conjunto de procedimentos técnicos, a pesquisa revelou-se um exercício permanente de escuta, reflexão e compromisso com as pessoas que tornaram este trabalho possível.

Em síntese, a partir da observação participante, das conversas-entrevistas e da utilização da minha memória e dos registros em áudio, produzi uma narrativa que relacionei esses dados às teorias, estudos, livros, artigos e vídeos produzidos por mulheres capoeiristas críticas que, mesmo durante o período extremo da pandemia, mantiveram por meio de estratégias de resistência e sobrevivência, suas práticas ativas. Durante o campo pude observar como o ato de educar se manifesta nas trajetórias dessas mulheres e como seus saberes são transmitidos dentro de suas respectivas tradições. Indaguei, ao longo de todo o processo, o impacto das interseccionalidades nas práticas de ensino, reconhecendo que a capoeira, embora território de resistência amefricana, reproduz outras estruturas de poder.

3 ENTRE AS MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR E A BUSCA POR NOVOS CAMINHOS

Nasci e cresci no interior de Minas Gerais, em Iturama. Filha única de um casal interracial, mãe faxineira e pai eletricitista. Por ser filha única, tive o privilégio de ter acesso a uma educação mais atenta a mim em casa. Mais tarde em minha caminhada, aprendi a importância de referenciar minhas origens e minha cor. Sendo eu uma mulher negra de pele clara e vinda desse contexto, passei boa parte de minha vida sem saber como me afirmar, porque sempre fui lida socialmente como negra. Contudo, por não ser retinta, minha negritude foi, por diversas vezes, questionada. Entretanto, entendo como no Brasil, a categoria mestiça pode ser muito problemática, gerando, inclusive, um apagamento ou minimização do elemento negro. Por isso, trago também minha experiência pessoal, na qual se faz necessária a afirmação de minha negritude (MUNANGA, 2012).

Ao sair do ambiente familiar e adentrar os espaços institucionais de ensino, minha trajetória foi marcada pelo que o psiquiatra caribenho Frantz Fanon (2008) descreve como o complexo de inferioridade. Pude sentir um certo não lugar. Fanon explica que, em um mundo colonizado, o sujeito negro é submetido a um processo de epidermização, em que a inferioridade não é apenas uma ideia externa, mas algo que é internalizado na pele, gerando uma alienação existencial. Em suas análises sobre o colonialismo, compreende-o como um processo que objetifica o corpo negro e impõe um complexo de inferioridade por meio da epidermização da inferioridade.

A partir dessas reflexões, a leitura de Lélia Gonzalez (2018) me possibilitou aproximar essas experiências da realidade brasileira, considerando as especificidades históricas e culturais que atravessam a formação do país. Sua análise permite compreender como a violência da colonização e o posterior processo de embranquecimento contribuíram para a construção de lugares de inferiorização da população negra no Brasil. É nesse contexto que Gonzalez propõe a categoria político-cultural da Amefricanidade, a partir da qual evidencia as raízes africanas e indígenas que constituem a formação do Brasil e de outros territórios da diáspora. Ao recuperar essas raízes, a autora também desloca o olhar para as experiências, saberes e formas de resistência construídas pelos povos negros e indígenas ao longo dessa história.

Tristemente, esse autorreconhecimento e conhecimento, essas leituras de mundo, que compreendem os processos históricos, as nuances e as relações de poder, que influenciam tão significativamente a forma como nos enxergamos e enxergamos o mundo, não estavam presentes na minha infância e, principalmente, em minha educação básica. As primeiras referências que recebemos sobre nós mesmos e sobre o mundo são construídas nos espaços em que somos socializados, e foi justamente nesses espaços que pouco tive contato com conhecimentos que

possibilitassem compreender as experiências negras a partir de suas próprias histórias, saberes e perspectivas. Esse contato aconteceria posteriormente, à medida que outros espaços de formação e outras leituras me possibilitaram acessar conhecimentos que não haviam feito parte da minha formação inicial.

Lélia Gonzalez (2018), ao discutir a construção da consciência negra e os processos de identificação racial, evidencia a necessidade de romper com as formas de alienação produzidas pelo racismo. Nesse sentido, tornar-se “negra em consciência” pode ser compreendido como um processo de desalienação. Fanon (2008), por sua vez, compreende a desalienação como um processo de libertação do sujeito colonizado diante do complexo de inferioridade produzido pelas estruturas coloniais. Para o autor, a alienação do negro não se restringe a uma dimensão individual ou psíquica, mas possui caráter sociogênico, isto é, é produzida pelas estruturas e relações que organizam a sociedade.

Minha escola primária era uma escola pública administrada pelo município. Nela, não havia muito incentivo para expressões artísticas e culturais negras com as quais se identificar. As que havia passavam pelo processo de apagamento de suas bases africanas, embranquecendo-as e tendo toda essa força meramente apagada. Quando apareciam com a denominação preta, eram sempre apresentadas de forma pontual em datas comemorativas (leia-se aqui 13 de maio, data da abolição da escravidão, ou no Dia do Folclore) e sempre representadas de forma essencialista e estereotipada. Naquele período, apesar de haver na cidade e em seu entorno espaços de cultura negra, a vida do trabalhador, que era só trabalho, o que fazia com que o mesmo acabava por não se conectar em outras dimensões da vida. Enquanto cria desses trabalhadores, eu também não.

Nos conteúdos escolares, não me recordo de ouvir menções a pessoas históricas negras, nem sequer quando eram abordados temas como a abolição da escravidão, que era sempre apresentada pela perspectiva branca, na qual a princesa Isabel era colocada como a responsável pela libertação das pessoas escravizadas. As histórias das mitologias afro-brasileiras e africanas sempre eram colocadas de modo alegórico e fictício, como lendas inventadas, e não como parte da construção do pensamento do Brasil. Cresci com esse apagamento, uma ausência da história sobre nós, uma ausência de referências e ausência de me sentir parte. Até mesmo esteticamente, eu sempre estava fora do padrão. Nunca me esqueço de chorar porque teria que fazer uma apresentação de balé com as coleguinhas da sala, e meu cabelo não “ficava bonito” porque “não abaixava”. Hoje entendo que esses constrangimentos não eram necessários, que eles existiam por uma série de consequências do racismo em que somente um determinado fenótipo é aceito (GOMES, 2005; ROSA, 2019).

Atualmente compreendo também que os diversos constrangimentos raciais vividos na infância escolar, eram o sintoma do que Lélia Gonzalez (2018) define como a neurose cultural

brasileira. Gonzalez argumenta que o racismo no Brasil opera através de um ideal de branqueamento que fragmenta a identidade do sujeito amefricano, fazendo com que busquemos desesperadamente nos adequar a um padrão estético que nos nega. Naquele período, a ausência de referências negras na escola reforçava essa "zona do não ser", e este lugar para uma criança, é sempre muito cruel.

Segundo escreveu a socióloga Patrícia Mattos, sobre o que pensa o autor Charles Taylor "a questão da identidade é respondida com a seguinte pergunta: quem sou eu? É interessante lembrar que esse tipo de questionamento só faz sentido para o homem moderno e nas condições modernas. Se a resposta quanto à minha identidade é sempre individual e particular, temos que reconhecer que só poderemos definir que coisas têm significado para nós dentro de um tipo de configuração moral específica. Se levo, por outro lado, em conta o caráter universal envolvido em minha autodefinição e percebo que minha identidade é construída somente a partir das interlocuções com os outros" (TAYLOR, 1988 apud MATTOS, 2006, p. 55). Mattos reflete, então, que, para Taylor, são as configurações morais específicas, consolidadas em práticas sociais, que nos dariam os padrões estruturantes nos quais seriam classificados nossos desejos, inclinações e/ou escolhas. Ficando, assim, explícita a relação entre identidade e moralidade na realidade ocidental moderna (MATTOS, 2006).

Nesse processo, as pessoas racializadas estariam localizadas em uma relação ainda mais complexa, por causa da influência do colonialismo e do racismo (FANON, 2008). Essa complexidade apontada por Fanon ocorre porque, na "zona do não ser" habitada pelo colonizado, a resistência ontológica é negada pelo olhar do outro. No Brasil, essa dinâmica se traduz naquilo que Gonzalez (2018) define como uma neurose, onde a interlocução social tenta apagar as marcas da Amefricanidade para impor um ideal de ego branco. Assim, minha autodefinição não foi um processo harmônico de diálogo, mas uma conquista contra as estruturas que me queriam "objeto" e não "sujeito"

Embora as teorias clássicas do reconhecimento, como as de Charles Taylor, apontem para uma construção identitária baseada na interlocução com o outro, a realidade colonial impõe uma barreira intransponível. Segundo Taylor (1988 apud MATTOS, 2006), a ignorância histórica quanto às fontes do *self* gera perspectivas reducionistas do mundo social. No entanto, para o sujeito colonizado, essa ignorância não é apenas um lapso, mas um projeto. Como argumenta Fanon (2008), o ser branco desenvolve sua ideia de humanidade pautada na racialização do outro, impondo ao negro um afastamento da consciência existencial e encerrando-o em um complexo de inferioridade.

Mattos também escreve que, segundo Taylor, "a ignorância histórica quanto às fontes do *self* ajuda a dar crédito a perspectivas simplistas e reducionistas a respeito da interpretação do mundo social" e que "a problematização dela pode esclarecer muito sobre nossas escolhas, inclinações e intuições morais". Permite-nos ainda distinguir qualitativamente a que tipo de bem estamos vinculados". Patrícia Mattos escreve ainda que, para Taylor, "existe pouca atenção dada por grande parte dos autores de como se desenvolve a relação entre práticas culturais e difusão dessas práticas através das concepções de bem" (TAYLOR, 1988 apud MATTOS, 2006, p. 55).

É possível observar, nas análises da educadora bell hooks, por exemplo, como o processo histórico de escravização e, posteriormente, de segregação racial no contexto dos Estados Unidos, criou relações conflituosas entre pessoas negros e brancas. A autora percebia que sua humanidade, enquanto um ser complexo, dotado de diversas particularidades e inteligências, era reduzida à de um sujeito de menor relevância e pouco confiável, pois suas percepções eram imaginadas como sendo adquiridas somente pelo empenho de uma emocionalidade desenfreada e, por isso, consideradas pouco confiáveis, quase animalizadas. Dentro da lógica ocidental moderna, não se considerava que suas ações e posições, enquanto pessoa negra, fossem atributos racionais, sendo relegadas à categoria de incontroláveis e, portanto, menos semelhantes aos humanos racionais diante da concepção do Ocidente, durante o período em que estudava (hooks, 2013).

A esse respeito, Fanon (2008) aponta como o ser branco sempre reivindica para si a condição de ser humano em uma contraposição de não humanidade das pessoas por eles colonizados, pautada na racialidade. Ele ainda argumenta que essa racialidade impõe uma idealização do que seria a alma negra e que essas características seriam de forma estioripada, inerentes a todos os povos negros, sendo essa constatação uma construção incessante do imaginário branco. Essa determinação faria parte das imposições da civilização branca e da cultura europeia, que impuseram ao negro um processo de alienação existencial. O autor considera que o problema da representação do negro requer, inclusive, uma interpretação psicanalítica, capaz de evidenciar as anomalias afetivas. Além disso, expõe como essa interiorização gera uma alienação não apenas individual, mas também ligada a uma sociogenia, razão pela qual tenciona estabelecer um sociodiagnóstico. Ele apresenta essas anomalias como responsáveis pela criação da estrutura do complexo de inferioridade que as pessoas negras parecem incorporar em si.

Com seus estudos, Fanon (2008) pretendia trabalhar pelo desenvolvimento completo das pessoas, desejando que os indivíduos se inclinasse à ideia de que a condição humana pode e deve se apresentar como um universalismo inerente ao ser humano, muito além da racialidade. Para ele, a sociedade sofre influência humana e seria por meio do ser humano que ela deveria alcançar o ser, ou seja, estruturar uma ideia de ser e de identidade. O autor interpela, então, a experiência e a noção

de violência a partir de um mundo colonizado, refletindo sobre como os danos psicológicos se manifestam nos sujeitos frente a um processo histórico extremamente violento, que faz com que, segundo ele, o colonizado sempre se perceba de forma inferiorizada. Para o sujeito colonizado, esse processo está presente em sua vida, história e imaginário de maneira também subjetiva e praticamente irreversível. Sendo, portanto, impossível para ele, mesmo se tratando de uma pessoa pouco ligada a esses debates, não perceber e não ser afetado por essa realidade colonial. Para o teórico, a violência constitui uma condição fundamental dessa discussão, pois sempre estruturou circunstâncias dentro do contexto colonial de diversas maneiras, das quais o ser colonizado nunca tem oportunidade de se distanciar.

Fanon (2008) também argumenta que a desalienação das pessoas negras estaria conectada a uma tomada de consciência das realidades econômicas e sociais que as levariam a esse complexo de inferioridade. Segundo ele, esse processo apresenta-se também como econômico, além de racial. Se essas estruturas atravessam a vida, a história e o imaginário dos sujeitos, também atravessam os espaços nos quais esses sujeitos são formados e socializados. A educação, portanto, não está apartada dessas relações, podendo tanto reproduzir imaginários e violências quanto constituir espaços de questionamento e transformação dessas estruturas.

É nesse ponto que as reflexões de bell hooks sobre educação se tornam fundamentais. Uma educação que não olha verdadeiramente para as necessidades de seus alunos, como indivíduos que fazem parte do mundo, que afetam e são afetados por ele, não se concretiza enquanto uma educação para a comunidade e para a sociedade, como coloca bell hooks em *Ensinando a transgredir* (hooks, 2013). Uma das grandes questões apontadas pela autora é a importância de que os processos e os espaços educativos reconheçam e acolham os indivíduos em sua relevância para o avanço do grupo como um todo. Indo além, ela afirma a importância de se pensar uma educação voltada para a comunidade, e não apenas para uma obediência infértil, que impede crianças e jovens de florescerem em sua criatividade e potência, para que, posteriormente, possam contribuir para a sociedade e sua evolução.

A minha tomada de consciência foi intensificada pela migração com minha família para o estado do Paraná, quando eu tinha 10 anos. Em Sarandi, onde as relações de centro, periferia e racismo se tornaram mais explícitos. Vinda do interior tranquilo de Minas Gerais, onde eu estudava em uma escola municipal pequena, simples, mas com certa estrutura, para passar a viver em uma cidade que já foi considerada uma das mais violentas do estado, foi um processo conturbado de adaptação. Na escola estadual, minha postura questionadora era muitas vezes lida como arrogância, uma experiência que ressoa com os relatos de bell hooks (2013) sobre como o desejo da mulher negra de se colocar como sujeito do saber é interpretado como uma afronta à autoridade.

A nova escola não tinha estruturas básicas e não possuía ao menos meios para imprimir as provas, nós alunos tínhamos que escrever as provas a próprio punho, em uma folha destacada do caderno. Nesta fase de minha vida, a pré-adolescência, a escola passava a ocupar um lugar de socialização muito maior que na infância. As noções do diferente já não são tão inocentes assim e os adolescentes podem ser perversos. Os problemas de racismo se intensificaram, com a diferença que agora um pouco mais velha, já conseguia entender algumas coisas. Dentro de nossa vivência negra, sabemos como e o quanto nos diferenciam e nos distanciam de diversas coisas, como por exemplo o direito de existir sem o peso estereotipado. O modo como a escola pode reforçar estereótipos racistas e naturalizados é observado nas relações cotidianas, nos currículos e nas práticas educativas (SANT'ANA, 2005).

Inspirada pelo esforço do meu pai, pois o acesso à educação em nossa família sempre foi conquistada com muita luta, cresci como uma leitora dedicada, mas a escola tornou-se um lugar de inferiorização e desconforto, marcado por violências racistas e sexistas que tentavam ferir minha dignidade. Naquele espaço de obediência infértil, meus questionamentos sobre o conteúdo vazio e a realidade periférica eram lidos como arrogância, mas eram, na verdade, movimentos de desalienação para não ser reduzida a um estereótipo e reafirmar minha humanidade racional e ativa (FANON, 2008; hooks, 2013).

Somente anos depois, já na universidade, ao entrar em contato com as obras de bell hooks (2013) e Paulo Freire (2019), pude mensurar e dar nome ao quanto é problemático e prejudicial ao desenvolvimento dos estudantes um sistema educacional pautado na educação bancária, que não se preocupa com a comunidade em que aquele processo formativo acontece. Em uma passagem de hooks, ela relata que sua vontade de aprender e de questionar era percebida como uma afronta por seus educadores em um contexto universitário branco. Foi também a partir dessa leitura que consegui compreender por que, ainda muito jovem, uma garota negra que fazia perguntas em sala de aula podia ser vista como ameaçadora. Como aponta a autora, o interesse da mulher negra em falar, posicionar-se e aprender é frequentemente interpretado como intransigência e desrespeito às autoridades que não a reconhecem como um ser legítimo de promover conhecimento e isto se deve a todo esse processo violento denotado por Fanon (2008).

Esse desconforto me afetou de formas muito profundas na adolescência, fazendo com que eu evitasse ao máximo o ambiente escolar e começasse a faltar na escola, pois o ambiente me fazia sentir em pânico. Isto foi se agravando e fez com que eu perdesse dois anos da escola, reprovando por faltas. Meus pais saíam cedo para trabalhar e eu mentia que ia para a escola. Quando meu pai descobriu o número de faltas, já não tinha volta. Isso sucedeu no primeiro ano do ensino médio, com quatorze e quinze anos.

hooks (2013), escreve que quando sua educação deixou de ser realizada em um contexto onde, existia identificação entre ela e os/as professores/as e a comunidade escolar e passou a ser realizada com pouca identificação, onde ela já não era mais instigada a expandir suas capacidades, mas sim a simplesmente obedecer. No espaço escolar ficou mais evidente do que nunca, que aprender a obedecer à autoridade era umas das lições fundamentais, fazendo com que as salas de aula ficassem cada vez mais parecidas a uma prisão, do que semelhantes a um espaço de possibilidades. Na minha escola do ensino médio, era exatamente assim, que me sentia.

Segundo hooks (2013), a educação que fortaleça práticas pedagógicas críticas e que promovam o desenvolvimento de indivíduos ativos e autoatualizados, visando ampliar o desenvolvimento dos alunos de maneira integral, fornecendo a eles ferramentas e espaços seguros para o questionamento das desigualdades de classe, gênero e de raça, é uma educação capaz de gerar entusiasmo e levar assim a transformação social. Para hooks, o contrário de uma educação pautada por essas preocupações, é um espaço escolar que serve para reforçar os sistemas de dominação. A educadora ainda afirma que um dos paradigmas que maior inspirou a forma como ela moldou sua pedagogia, foi a ideia de que a sala de aula deveria ser pensada como um lugar propenso e propício ao envolvimento de todos os participante e que transmita aos alunos sentimentos de comprometimento e não de apatia, ou que silencie suas vozes.

Diante das minhas reprovações, meu pai me recordou da responsabilidade coletiva do estudo como única saída, despertando em mim uma consciência racial e de classe que me fez compreender sua rigidez como uma das máscaras de sobrevivência necessárias em um mundo que nos inferioriza (FANON, 2008). Ele me disse: “Você é pobre, você tem que estudar”. Essa frase permaneceu comigo e, ao mesmo tempo em que reforçava a importância do estudo como possibilidade de transformação da minha trajetória, também me fez questionar as formas pelas quais eu vinha aprendendo e me relacionando com a educação.

Foi através do teatro, que minha percepção sobre o que é aprender começou a mudar definitivamente. Ali encontrei uma educação transgressora, pautada no afeto, no respeito e na liberdade de criação. Essa vivência me mostrou que a educação pode servir à transformação da sociedade e ao florescimento de nossa potência, rompendo com uma lógica que busca apenas nos aprisionar ou nos reduzir a meros reprodutores de ideias coloniais.

A escola e os espaços de aprendizagem sob a ótica de Freire (2019), devem ser compreendidos como territórios de libertação que superam o modelo de educação bancária. Esse modelo compreende o estudante como um receptor passivo, no qual o professor deposita conteúdos e informações que devem ser assimilados e reproduzidos, sem que haja espaço efetivo para o diálogo, a reflexão e a construção do conhecimento. Ao reduzir o aluno a um receptor de

informações mecânicas, a educação bancária limita sua criatividade e impede que crianças e jovens floresçam em sua potência. Nesse sentido, ela pode colaborar com o processo de afastamento da consciência existencial descrito por Fanon (2008), mantendo o sujeito em uma posição de inércia e subalternidade. Contrapor-se a essa estrutura exige que a educação promova a expressão e a participação ativa, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos da própria história. Esse processo de tornar-se sujeito exige uma tomada de consciência das realidades econômicas e sociais que estruturam as desigualdades, transformando o ato de aprender em um exercício de desalienação.

Para Freire (2019), assim como para hooks (2013), o espaço educativo deve acolher a complexidade e a humanidade dos indivíduos, desafiando a lógica que deslegitima seus saberes e os reduz a seres de menor relevância. Dessa forma, a educação deixa de ser um depósito de conteúdos para se tornar uma prática de transgressão, onde o indivíduo deixa de ser um objeto manipulado para se tornar uma consciência que interpela a experiência e transforma o mundo social.

Na Cia Pedras Teatro e Circo, sob a direção e coordenação de Iara Ribeiro e Adriano Braga, encontrei uma forma de pensar o mundo onde a arte é indissociável da política. Diferente do ambiente escolar tradicional, que muitas vezes fragmenta o ser, vivenciei ali o que bell hooks (2013) denomina como educação holística, uma pedagogia que contempla o indivíduo por completo corpo, mente e espírito. Foi nesse espaço que tive meu primeiro contato com a capoeira, compreendendo que, como escreve a Mestre Janja (2015), essa prática é inseparável da nossa corporalidade e expressão. Essa vivência foi decisiva para o meu processo de desalienação e para a construção do meu propósito como futura educadora, transformando o desejo de estudar em uma ferramenta de luta e transgressão contra as estruturas que tentam silenciar nossas potências.

Através da minha vivência com o teatro circo, experimentei uma outra forma de ensino e aprendizagem, a Pedagoginga, conceituada por Allan da Rosa (2019). A Pedagoginga compreende a educação como um instrumento de formação humana complexo que integra corpo, mente e ancestralidade, tratando o ensino como um ato de autonomia nas periferias. No circo e no teatro, o afeto e a criatividade eram ferramentas de transgressão, permitindo que eu me reconhecesse como sujeito ativo da minha própria história, demonstrando que a educação de qualidade é aquela que faz sentido para a comunidade.

Fortalecida pelo apoio do teatro e focada no ingresso à universidade, retornei à escola no ensino noturno entre 2014 e 2016, vivenciando um período de intensa democratização das pautas raciais e sociais através da internet e de políticas públicas de acesso ao ensino superior. Esse cenário foi o motor ainda maior para a minha tomada de consciência. Compreendi então que o apagamento

das contribuições epistemológicas de povos marginalizados é uma tática deliberada do processo colonial para consolidar sua dominação e supervalorizar o imaginário vigente.

Essa imposição colonial não se restringe apenas ao campo das ideias, ela se materializa na carne e no espelho, afetando profundamente a percepção que temos de nossa própria imagem. Como argumenta Fanon (2008), o processo histórico violento faz com que o colonizado se perceba de forma inferiorizada, internalizando anomalias afetivas que estruturam um complexo de inferioridade. Dentro dessa lógica, as características fenotípicas negras são lidas como atributos que devem ser controlados, mudados ou escondidos para que o sujeito seja minimamente aceito em uma sociedade que, muitas vezes, reduz a humanidade negra a uma emocionalidade desenfreada. Foi nesse contexto de tensão entre o que eu via no espelho e o que o mundo esperava de mim que o ato de raspar meu cabelo aos quatorze anos emergiu não apenas como uma mudança estética, mas como um ato político de confronto ao auto-ódio imposto pelo imaginário colonial. Essa decisão representou um ponto de ruptura com o desejo de adaptação a padrões que negavam minha própria face. Ao abrir mão do alisamento, iniciei um processo que permitiu brotar uma aparição autêntica da minha identidade.

Esse gesto foi o motor do meu processo de me tornar negra em consciência, transformando a dor da inferiorização em uma retomada da minha consciência existencial (FANON, 2008; GONZALEZ, 2018). Raspar a cabeça foi, portanto, a minha primeira grande resposta prática ao sistema que tenta nos destituir de nossa resistência ontológica, marcando o início de uma trajetória onde meu corpo deixava de ser um objeto de controle para se tornar o sujeito da minha própria história.

Quando meu cabelo cresceu, cresceram muitas coisas juntas. Enquanto negra de pele clara, fui muito mais aceita de cabelo alisado e quando esse cabelo se foi, pude entender como a forma de tratamento em relação ao meu cabelo natural era parte dos mecanismos do racismo, introjetado em nossa sociedade, (GONZALEZ, 2018). Nesse período, passei a me posicionar mais ainda politicamente, buscando inclusive me organizar em coletivos negros e de mulheres, afim de somar na luta anti racista e sexista, assim como também sempre apoiava, acompanhava e transitava pelos movimentos LGBTQIA+.

Dentro dos movimentos sociais que, ainda na adolescência, tive a oportunidade de conhecer diversas intelectuais e teorias produzidas por mulheres negras. Esse contato ampliou minha compreensão sobre as diferentes formas de opressão e me apresentou ao entendimento de que elas se interseccionam e se cruzam em cada vivência específica. Essa é uma das grandes contribuições das mulheres negras para as Ciências Humanas. Autoras como bell hooks (2013), Beatriz Nascimento (2018), Patrícia Hill Collins (2016) e Lélia Gonzalez (2018) escreveram e

operacionalizaram, de forma complexa, sobre o conceito de interseccionalidade, criado por Kimberlé Crenshaw em 1989, marco acadêmico que consolidou esse conceito para o Direito e, posteriormente, para as Ciências Humanas. O contato, a compreensão e a identificação com essa teoria demarcam meu pensamento enquanto estudiosa de pessoas e grupos culturais, sendo a partir dela que todo meu trabalho é pensado e escrito.

Como pontua a socióloga Patricia Hill Collins (2016), uma das principais contribuições das mulheres negras para as ciências é a descentralização do olhar do homem branco como supostamente neutro e representante de todo o pensamento da humanidade. A autora afirma que a produção intelectual de mulheres negras desnuda essa suposta neutralidade científica e traz à tona temas e questões que, muitas vezes, não são percebidos ou considerados relevantes por aqueles que ocupam posições socialmente privilegiadas, embora sejam fundamentais para os grupos diretamente afetados por essas desigualdades. As vivências de determinados grupos são atravessadas por diferentes marcadores sociais, que se articulam de forma interseccionada, como sexualidade, classe econômica, origem étnica, fenótipos raciais, gênero e corporalidades não padronizadas, como no caso de pessoas com deficiência e pessoas gordas. Essas questões, de forma conjunta ou isolada, influenciam os lugares socialmente impostos a essas pessoas e também a maneira como são percebidas e tratadas socialmente.

Minhas vivências nos movimentos sociais e artísticos foram decisivos para me encontrar como sujeito coletivo. Nessas experiências, o aprender deixou de ser uma obrigação mecânica e passou a transbordar entusiasmo, pois finalmente os conteúdos faziam sentido para a minha realidade (hooks, 2013). Como aponta Freire (2019), a educação autêntica exige que o sujeito se reconheça como um ser histórico e capaz de transformar o mundo. Foi justamente fora da escola que encontrei o propósito para isso. Essa trajetória reafirmou que o conhecimento não se restringe à sala de aula, mas emerge de diversas vivências que se somam para transformar nossa realidade (ROSA, 2019).

Dando continuidade a essa busca por saberes significativos, encontrei no coletivo Parafuso Educomunicação, uma experiência que consolidou minha certeza de que outras pedagogias são possíveis. Através da Educomunicação, vivenciei uma aprendizagem lúdica e prática em uma imersão em Direitos Humanos que me impulsionou a ocupar espaços políticos fundamentais, como o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Sarandi e conferências municipais estaduais de Direitos Humanos e dos direitos das crianças e adolescentes, onde atuei como delegada. Ali, a teoria encontrou a prática social, fortalecendo meu desejo de vivenciar e contribuir para a consolidação de práticas educativas que sejam, acima de tudo, um instrumento de libertação

e transformação (hooks, 2013; FREIRE, 2019). Esse processo foi o elo final que uniu minha trajetória de vida à vontade de dedicar-me à pesquisa em educação, para além da escola formal.

Essa consciência política e o desejo de uma educação viva, iniciados na educomunicação, encontraram um campo de ação coletiva nas ocupações secundaristas de 2016. Em Sarandi, esse movimento revelou que a escola só é verdadeiramente cuidada pelos próprios alunos, quando eles se sentem parte dela. Enquanto o governo federal tentava impor a reforma do ensino médio de cima para baixo, secundaristas de todo o país ocuparam suas escolas em protesto.

Dentro das escolas ocupadas mostramos que a autonomia gera pertencimento, as escolas nunca estiveram tão limpas e vibrantes, pois eram geridas por nós e pela comunidade. Esse processo atraiu até jovens que haviam abandonado os estudos, demonstrando que a escola se torna um espaço de atração quando a constituir um território de pertencimento e produção de sentidos para a juventude. Como ensinam Allan da Rosa (2019) e bell hooks (2013), a educação nas periferias só faz sentido quando está profundamente conectada ao pulso da comunidade, incorporando em seu cotidiano debates, práticas e conteúdos que dialogam com as experiências concretas dos estudantes, respondam às demandas de seus territórios, reconheçam suas expressões como parte legítima do processo educativo e valorizem as manifestações culturais que constituem suas formas de existir no mundo.

Foi nesse período, marcado por novas experiências de participação e pertencimento, que outros espaços de aprendizagem passaram a fazer parte da minha trajetória. Aos dezoito anos, em 2016, cursava o terceiro ano do ensino médio e não poderia estar mais feliz por me aproximar da conclusão da educação básica. Para mim, terminar a escola representava uma grande conquista e o início da possibilidade de cursar o ensino superior.

Nesse momento, a capoeira também passou a fazer parte da minha rotina, quando comecei a frequentar *Associação de Capoeira Centro Cultural Sucena*, em Maringá, sob a coordenação de Mestre Chupim e Contra-mestra Lissandra. Inicialmente, não buscava a capoeira, mas as aulas de danças afro-brasileiras ministradas pela Contra-mestra. Posteriormente, passei a integrar o grupo em apresentações culturais realizadas em Maringá e região.

Através do convívio na Associação, que meu interesse em sabedorias negras se intensificou. Durante as oficinas de dança, que ocorriam todas as semanas, Contra-mestra Lissandra, muito além dos passos e coreografias, nos trazia as histórias e os pensamentos por trás de cada uma daquelas manifestações. Como essas sabedorias eram passadas de boca a boca por diversas gerações (VENSON; PEDRO, 2012), nossa professora nos trazia diversas versões e os diz que me dizem, sobre as ciências por trás de cada passo de Coco de roda, Maculelê, Puxada de rede, Samba de roda e muitas outras manifestações artísticas e culturais pretas do Brasil. Havia na proposta do grupo

Sucena, aquela preocupação característica de quem leva no peito e no coro, as sapienciais pretas mantidas com muita luta e dedicação através dos tempos. Aquele compromisso em passar adiante, mantendo o devido respeito com quem veio antes. O cuidado em manter o pensamento e a corporalidade de nossos ancestrais vivos, ao mesmo tempo em que interagem e co-criam nossas expressões a partir delas (ABIB, 2017).

Os fazeres coletivos como as festas da Associação, que sempre agregavam alguma uma causa da comunidade, envolvendo todos os alunos no processo, ao mesmo tempo em que se ensinava sobre a vida, sobre ética, história e muitas coisas mais. Na prática e no cobrar respeito ao ato de ouvir aqueles que caminharam antes na vida. Desde essas vivências, eu pude entender que por trás da complexidade do samba de roda, da capoeira e afins, havia uma forma de conhecer e entender o mundo (ROSA, 2019; ABIB, 2019).

Naqueles cantos e histórias estavam presentes epistemologias e filosofias sistematicamente ignoradas pelas narrativas coloniais, mas que se constituíam nos saberes, fazeres e modos de existência desse povo resistente. Como aponta Mestra Janja (ARAÚJO, 2015), toda escolha estética participa da produção e da renovação dos saberes, ampliando as formas de compreender a sociedade e reconhecendo os sujeitos como tecelões de suas próprias histórias, construídas por meio de suas corporeidades e de seu tempo. Depois de entrar em contato com essa forma de ensinar e aprender, promovida em espaços de cultura como o Sucena, minha maneira de pensar o mundo mudou definitivamente.

A chegada aos dezenove anos e o ingresso no curso de Antropologia na UNILA, marcaram uma ruptura definitiva com o modelo de educação tradicional. Motivada por uma curiosidade profunda sobre as complexidades da humanidade, vi na Antropologia uma ferramenta interessante para investigar as fissuras de um sistema de ensino que eu sentia ser desvinculado da realidade. A proposta da universidade que eu acabava de entrar, de priorizar saberes latino-americanos, apresentou-se como a oportunidade de me aprofundar em propostas educacionais que fizesse sentido nessa realidade, afastando-se dos marcos teóricos estritamente eurocentrados que historicamente negligenciam outras formas legítimas de conhecimento (GOMES, 2005).

Nesse cenário intercultural e multilíngue, a epistemologia deixou de ser um conceito abstrato de dicionário para se tornar a compreensão viva de que todo conhecimento é situado e depende do seu ponto de referência. Como aponta Collins (2019), a demarcação dessas referências é fundamental para desafiar a suposta imparcialidade da ciência ocidental, que frequentemente atua no apagamento de experiências negras e indígenas. Essa virada de referências é o que passou a fundamentar meu trabalho desse ponto em diante, marcando uma busca iniciada ainda no ensino médio para responder às dúvidas sobre os processos de ensino e aprendizagem fora da lógica

colonial, unindo a curiosidade antropológica a vontade de trabalhar com práticas educativas transgressoras. O ingresso na UNILA, proporcionou-me um patamar de construção de conhecimento radicalmente diferente das vivências anteriores no teatro e nos movimentos sociais.

4 AS SABEDORIAS DAS MULHERES DAS CAPOEIRAS

Este capítulo analisa como a atuação de Mestras e Contra-mestras na capoeiragem constitui uma proposta pedagógica que encontro alinhamento com a ideia de Educação Transgressora de bell hooks (2013). Além disso, o capítulo fundamenta-se na tese de que as mulheres da capoeira não são apenas praticantes, mas educadoras, transmissoras de saberes e produtoras de práticas pedagógicas que sustentam a permanência da capoeira enquanto território de resistência.

Diferente de uma simples descrição de trajetórias, busco demonstrar como essas mulheres operam de modo a enfrentar o apagamento histórico dessas trajetórias significa combater o racismo epistêmico, o sexismo e o racismo que estruturam o imaginário brasileiro para invisibilizar as mulheres, principalmente, as mulheres negras, como sujeito de conhecimento (GONZALEZ, 2018; ZONZON, 2021). Ao centralizar essas vozes, busco demonstrar como elas operam a Pedagogia, um movimento social educativo que busca compreender e educar o sujeito de maneira integral, considerando suas experiências, saberes, corporeidades e relações com a comunidade. Esse processo se constrói a partir de perspectivas negras de conhecimento e de sabedoria, reconhecendo outras formas de produzir, compartilhar e construir saberes e ciência, de modo a subverter a lógica colonial (ROSA, 2019).

Da mesma forma, reconheço que as sabedorias aqui compartilhadas não pertencem apenas às mulheres que delas participaram, mas integram uma memória coletiva que continua sendo construída a cada roda, a cada encontro e a cada nova geração de capoeiristas. São essas mulheres que, ao ensinar, cuidar, resistir e compartilhar seus saberes, seguem fazendo esses saberes circularem.

A Pedagogia, apresenta-se como um rompimento necessário com a visão padronizada da relação ensino-aprendizagem, colocando sob questionamento os métodos tradicionais da educação formal. No contexto desta pesquisa, esse conceito fundamenta a compreensão da capoeira como um movimento social educativo que articula o simbólico ao prático ou, nas palavras do educador Allan da Rosa (2019), o que é estético e político ao que é necessário para encher a barriga. Trata-se de uma proposta de formação voltada à promoção da autonomia nos processos de aprendizagens, para fortalecer a construção de pessoas/cidadãos que exercem essa autonomia diante da vida, encorajando os sujeitos a reconhecer as bases e os detalhes de suas próprias memórias e tradições para enfrentar o silenciamento colonial.

A ausência de mulheres nos registros acadêmicos e históricos da capoeira não é um esquecimento casual, mas um projeto político de racismo e apagamento epistêmico. Como ensina Lélia Gonzalez (2018), o racismo e o sexismo estruturam o imaginário brasileiro de modo a tratar o

negro e a mulher como objetos de estudo, e não como sujeitos que produzem conhecimento. Lélia denuncia repetidamente a forma como mulheres negras são silenciadas, invisibilizadas ou reduzidas a estereótipos, tanto na produção do conhecimento quanto na cultura brasileira. Um conceito muito importante em Lélia é a oposição entre consciência e memória. Para ela, a consciência dominante produz esquecimento e ocultamento, enquanto a memória preserva histórias e experiências que foram excluídas da narrativa oficial. Ela escreve que a consciência exclui o que a memória inclui. Essa invisibilidade gera uma ausência da existência real das mestras, que passa a ser tornada inexistente para manter a branquitude e a masculinidade como normas da arte. Retomar essas sabedorias é, portanto, um compromisso ético de recusar as definições coloniais impostas e afirmar uma identidade fundada na memória coletiva.

Através das vivências com as Mestras e Contra-mestras, ficou evidente que o saber da roda não é desassociado de sua comunidade e da vontade de elevar os saberes ancestrais africanos diante de uma estrutura social que os inferioriza. A capoeira não é apenas um objeto de ensino nesse contexto, mas uma práxis educativa que integra corpo, mente e ancestralidade, desafiando a fragmentação do conhecimento imposta pelo modelo escolar tradicional (ARAÚJO, 2015; ROSA, 2019). É a partir dessas vivências e da compreensão da roda como espaço de produção e compartilhamento de saberes que apresento as trajetórias das mulheres que compõem o campo desta pesquisa.

Contra-mestra Lissandra Sucena, é uma mulher negra atuante em Maringá - PR, minha antiga professora de Danças Afro, e por quem iniciei a trajetória dessa pesquisa, coordena a *Associação de Capoeira Centro Cultural Sucena* em parceria com o Mestre Chupim. Com uma sólida formação acadêmica em Pedagogia, Lissandra integra os saberes tradicionais da capoeiragem às técnicas pedagógicas contemporâneas, desenvolvendo um trabalho multidisciplinar que alcança escolas, espaços culturais e comunidades indígenas. Além de sua atuação como professora de capoeira e danças afro-brasileiras, ela exerce um papel fundamental como produtora cultural e administradora, sendo a idealizadora do *Encontro de Mulheres na Capoeira* na região. Sua prática educativa é marcada pela valorização da oralidade e da história do povo negro, transformando cada aula em um espetáculo de organização social e fortalecimento da identidade coletiva.

Ao observar o trabalho da Contra-mestra Lissandra, na Associação, percebi que sua prática pedagógica e sua atuação de forma geral, ultrapassam o ensino dos movimentos. Ao articular sua formação pedagógica acadêmica aos saberes tradicionais, transformando cada aula em também uma aula de história afro-brasileira. Contra-mestra Lissandra, articula a gestão de projetos, a organização de eventos e a manutenção do espaço comunitário, revelando uma educação holística que não separa o aprendizado da roda da organização social. Sua atuação personifica a viga mestra da

comunidade descrita por Gonzalez (2018), onde a transmissão do saber é indissociável da preservação da vida do grupo.

O trabalho de Contra-mestra Lissandra na Associação evidencia uma prática pedagógica que também articula os saberes tradicionais da capoeiragem com elementos da sua formação em pedagogia. Sua metodologia cada aula é permeada por histórias e contextos que transformam o movimento físico em uma responsabilidade em elevar o legado da cultura do povo negro. Ao início e fim de cada aula, ela ensina aos alunos em conjunto a fazerem o chamado *Salve*, gesto onde todos se posicionam em círculo e colocam uma das mãos no coração e falam em conjunto *Salve*, como uma maneira de saudar os que vieram antes, as raízes da capoeira e demonstram respeito a prática. Esse gesto sempre é puxado pela pessoa mais antiga da capoeira que esteja presente na sala.

Enquanto professora de cultura tradicional, a Contra-mestra Lissandra se esforça bastante para manter contato direto com diversas Mestras e Mestres antigos dos saberes tradicionais, promovendo desde eventos ou viajando para ir de encontro a eles. Com isso, ela construiu uma grande base de conhecimento sobre as tradições da capoeira e de outras manifestações culturais negras. No decorrer de suas aulas, essas experiências sempre aparecem, e ao serem contadas sempre é mencionada de onde ela aprendeu. Essa dinâmica é muito importante dentro da capoeira, a de reverenciar os/as mais velhas, e falar de quem veio antes. Essa conduta é fundamental para que a teia de saberes da cultura não se perca, e assim ela vai se mantendo, no boca a boca, de cantiga em cantiga (VENSON; PEDRO, 2012; ABIB, 2017).

Além disso, a Contra-mestra Lissandra desempenha um papel muito importante dentro da Associação como produtora cultural, escrevendo projetos, inscrevendo o grupo em editais e captando recursos para subsidiar eventos e atividades do grupo. Esse trabalho também envolve a participação de diversos alunos, que são inseridos nas diferentes etapas de elaboração e desenvolvimento dos projetos, aprendendo, na prática, sobre a escrita, a organização e a execução dessas iniciativas.

A atuação da Contra-mestra Lissandra, personifica a operacionalização da Pedagogia, compreendendo a capoeira não apenas como técnica corporal, mas como um movimento social educativo que articula o simbólico à necessidade prática de sustentar a vida comunitária (ROSA, 2019). Ao valorizar o diálogo entre sua formação aos saberes tradicionais, ela desenvolve uma pedagogia que transgride a cisão colonial entre mente e corpo, tratando o aprendizado como um processo integral do sujeito (hooks, 2013). Sua prática é marcada pela mobilização social e pela participação ativa nos espaços de discussão e decisão sobre cultura no município. Contra-mestra Lissandra está presente em assembleias, reuniões e debates relacionados às políticas culturais, buscando fortalecer a presença e o reconhecimento das culturas negras e tradicionais. Esse

compromisso também se estende à formação de seus alunos, que são incentivados a participar de manifestações e discussões políticas relacionadas aos direitos da população negra, à valorização das culturas tradicionais e à defesa de seus espaços de existência e expressão.

Contra-mestra Lissandra ensina através da multidisciplinaridade, envolvendo suas alunas na mobilização comunitária para fazer não apenas projetos acontecerem, mas para manter o jogo da capoeiragem fluindo. Assim, a capoeira sob sua condução manifesta-se como uma prática onde o cuidado com a preservação do grupo é tão educativo quanto a técnica do jogo. A principal sabedoria que emerge de sua trajetória é a indissociabilidade entre o saber da roda e a organização comunitária. Sua prática ensina que a manutenção de um território de resistência exige tanto a maestria da ginga da capoeiragem, quanto a capacidade política de gerir e sustentar a vida coletiva.

Entre as interlocutoras desta pesquisa, está também a Mestra Gegê, Mestra de meu professor Thierry, e por isso, parte de minha linhagem na capoeira. Mestra Gegê é uma mulher branca que iniciou sua trajetória na Capoeira Angola em 1995, em Washington D.C., sob a orientação do Mestre Cobra Mansa na Fundação Internacional de Capoeira Angola (FICA). Sua caminhada é marcada por uma vivência de anos na Bahia, onde residiu em diversas cidades, entre elas Valença, dedicando-se ao estudo e à prática da arte da ginga. Graduada em Educação Física e com formação em Yoga, Gegê atualmente atua junto à FICA nesse território. Da mesma forma, ela contribui com diversos centros de capoeira ao redor do mundo, utilizando a capoeira como uma ferramenta de transformação política e autoconsciência pessoal.

O encontro com a Mestra Gegê, na Bahia, trouxe dimensões fundamentais sobre a autoridade das mulheres e os desafios da longevidade na arte da capoeira. Com décadas de prática, a Mestra compartilhou como sua jornada foi marcada pelas dificuldades de ser mulher na capoeira em um tempo no qual as mulheres, eram constantemente colocadas à prova dentro das rodas de capoeira. Somente após anos de caminhada, ela alcançou o respeito e o reconhecimento reservado a quem domina profundamente os fundamentos da capoeiragem.

Meu diálogo com Mestra Gegê foi decisivo para o amadurecimento da pesquisa, especialmente pois a Mestra em suas reflexões, questionou bastante como a hierarquia tradicional da capoeira muitas vezes coloca as mulheres em uma posição de eterna dependência, obrigando-as a pedir licença para cada ação junto aos seus Mestres. Sobre a necessidade de romper com essa lógica, Mestra Gegê foi enfática ao dizer que “se você já tem seu espaço na capoeira, já é reconhecida por seu mestre, quem te deu um título dentro dela (professora, contra-mestra, mestra etc), isto significa que ele já tem uma confiança em você enquanto capoeira, temos que parar de nos limitar e esperar a aprovação para tudo, seja para ir a um evento ou participar de algo, e investirmos em nossa autonomia, não esperando somente a aprovação de alguém”.

Mestra Gegê, traz à luz uma pedagogia centrada na autonomia feminina dentro de uma cultura historicamente hierarquizada e masculina. Mestra Gegê desafia a lógica de subordinação ao mesmo tempo que inspira ao respeito aos/as mais velhas e as tradições da capoeira, essa flexibilidade é a metáfora perfeita sobre exatamente o que é gingar dentro de uma roda de capoeira, percebendo os momentos exatos de se esquivar e de se colocar com firmeza no jogo, assim como deve ser na vida. Sua forma de ensinar foca no fortalecimento da segurança individual das alunas para que se arrisquem em movimentos novos e enfrentem as tensões de gênero dentro e fora da roda, ao mesmo passo que busca assim fortalecer uma lógica coletiva de mulheres que se reconhecem e se apoiam.

Mesmo sendo uma mulher branca, ela se preocupa e cumpre com o dever ético de fomentar a capoeira como uma prática de resistência do povo negro. Em nossa conversa, discorremos bastante sobre o impacto racial e étnico em acessar diversos espaços, inclusive com a capoeira e ela me atentou sobre como meu trabalho “só teria respeito e relevância dentro da capoeira se eu evidenciasse mulheres pretas, já que, hoje em dia, muitas das praticantes da capoeira, sobretudo a angola, são muitas vezes pessoas brancas e vindas de contextos universitários”. Essa atitude é fundamental para elevar a prática de capoeira em sua totalidade, sem compactuar com os processos de apagamento das mulheres negras dentro desse movimento histórico. Esse respeito e preocupação são extremamente importantes e se distância de uma lógica predatória que só visa benefício próprio, promovido infelizmente por tantas pessoas dentro da capoeira que se recusam a promover a capoeira como uma prática negra, transformando em uma mera abstração ao estilo somos todos humanos.

Dentre os diversos aprendizados que emergem de sua trajetória, a presença e a autoridade como autoconfiança me impactaram profundamente. Mestra Gegê ensina que o aprendizado da capoeira para mulheres passa pela conquista do direito à voz e pela recusa em esperar a aprovação externa para exercer seus próprios saberes. Essa forma de se posicionar dialoga diretamente com a pedagogia transgressora de bell hooks (2013), que defende que os/as alunas devem ser instigadas a acharem a própria voz como uma forma fundamental de resistência contra sistemas de dominação que historicamente trataram as mulheres, ainda mais as mulheres negras, como objetos e não como produtoras de conhecimentos. Ao assumir essa autoridade, a mulher capoeirista rompe com o silenciamento imposto tornando-se enfim sujeita de seu próprio discurso (GONZALEZ, 2018). Esse movimento de afirmação transforma a prática da capoeira em um exercício real de desalienação como aponta Fanon (2008), permitindo que a mulher ocupe seu lugar como herdeira e transmissora legítima da Amefricanidade, fundamentando sua existência e memória (VENSON; PEDRO, 2012, ZONZON, 2021; GONZALEZ, 2018).

Esta reflexão é central, pois, conforme aponta a antropóloga e capoeirista Christine Zonzon (2021), a capoeira possui em seu imaginário histórico e cultural uma prática de hierarquização muito forte, que pode acabar absorvendo lógicas sexistas de subordinação, condições já alertadas por Lélia Gonzalez (2018). A pedagogia da Mestra Gegê, portanto, configura-se como uma educação transgressora dessas limitações (hooks, 2013), ao incitar que as mulheres não ocupem apenas títulos, mas assumam sua própria autonomia e autoridade pedagógica no jogo e na vida. Para hooks, o ato de educar deve ser um gesto de entusiasmo e desafio às estruturas de dominação racial e de gênero. A postura de Gegê demonstra que, mesmo em um contexto de patriarcado, a mulher capoeirista constrói para si um lugar de autoridade e sabedoria.

Reconhecer a potência dessas pedagogias exige também encarar as tensões de gênero e as violências que ainda persistem nos ambientes de treino, rodas e da capoeira em geral. O trabalho dessas educadoras sugere que a capoeira pode ser um meio de lidar com a vulnerabilidade, desde que se rompa com a reprodução de estereótipos machistas e racistas. Ao ensinar suas alunas a se posicionarem como sujeitas de sua própria história, essas mestras operam o que Lélia Gonzalez (2018) descreve como o momento em que o silenciado assume a fala. Trata-se de uma pedagogia que não apenas ensina a gingar, mas que instrumentaliza o sujeito para que ele possua um discurso sobre si mesmo (ROSA, 2019; FREIRE, 2019), quebrando o ciclo imposto pelo sistema patriarcal-racista.

A pergunta inicial desta pesquisa "onde estariam as mulheres da capoeira?" foi transformada ao longo do campo. Elas estão no centro da manutenção da cultura, criando táticas de sobrevivência e mantendo as redes de solidariedade vivas, mesmo diante de crises globais. A sabedoria dessas mulheres das capoeiras é a prova de que a educação para a liberdade se faz na prática, respeitando a ancestralidade e inventando, a cada volta do mundo, novas formas de humanidade. Sob a lente da Amefricanidade, compreendemos a capoeira como um território de resistência e criação de identidades que subverte a lógica colonial através da preservação da memória coletiva e da oralidade (hooks, 2013; GONZALEZ, 2018; FREIRE, 2019).

Foi por meio do diálogo com a Mestra Gegê, que obtive contato com a trajetória e a produção intelectual da Mestra Janja, uma descoberta que se tornou um dos aprendizados mais significativos do meu campo. Causou-me profunda estranheza o fato de eu nunca ter lido sequer uma citação sobre ela durante minha formação acadêmica, dado que a Mestra, além de sua autoridade na capoeira, possui uma sólida carreira como historiadora e antropóloga. Mestra Janja é uma mulher negra graduada em História e doutora em Educação, com ampla atuação na pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando como professora na mesma instituição. Embora não tenha tido a oportunidade de conhecê-la pessoalmente, como parte do meu processo de

formação de dentro da capoeiragem, debrucei-me sobre sua obra, em especial o livro *É preta Kalunga - a capoeira Angola como prática política entre os angoleiros baianos - anos 80-90* de 2015, que tornou-se uma referência central para as reflexões aqui propostas. A leitura desse trabalho funcionou como uma lição de campo que me ajudou a conceituar elementos que eu vivenciava na prática.

Em seu trabalho, Mestra Janja conceitua a capoeiragem como uma comunidade supra grupal que, embora não esteja restrita a um único espaço geográfico, desenha territorialidades específicas no contexto social. Sobre a interface entre capoeira e educação, Mestra Janja argumenta que educar implica a gestão e difusão de conhecimentos que não estão congelados no tempo, mas que se refazem e se renovam constantemente através da corporeidade. Para ela, a tradição cumpre o papel de manter e renovar as formas de sentir, pensar e estar no mundo, em um movimento coletivo e em rede onde o educador assume o lugar de Mestre ou Mestra (ARAÚJO, 2015).

O contato com as teorias propostas por Mestra Janja reforçaram minha percepção inicial de que a escassez de narrativas sobre as mulheres das capoeiras não é um acaso. Trata-se, na verdade, do resultado de um processo violento de apagamento de epistemologias pretas, periféricas e das mulheres. A interlocução com a Mestra Janja e sua obra reforça o papel da capoeiragem como uma práxis também política. Mestra Janja representa a união entre a intelectualidade negra e o saber popular. Essa posição permite que as mulheres negras, ao habitarem espaços acadêmicos, desnudem a suposta neutralidade científica e tragam para o centro temas antes ignorados pelas autoridades brancas (ARAÚJO, 2015).

Mestra Janja compreende a Capoeira Angola promovida por Mestre Pastinha, que ela chama de escola pastiniana, como uma práxis educativa assentada nos pilares da ancestralidade, oralidade e comunidade. Sob essa ótica, aprender capoeira transcende o exercício físico, configurando-se como um processo de iniciação de sentido onde o conhecimento é indissociável da vida e da conduta ética. Essa abordagem justifica a escolha desta pesquisa por não tratar a capoeira meramente como uma atividade física, mas como uma filosofia de vida que orienta a formação da identidade. Os paradigmas centrais das tradições africanas no Brasil, segundo a autora, estruturam-se nesses mesmos pilares de ancestralidade, oralidade e comunidade. Dentre as muitas sabedorias que emergem de sua trajetória, a capoeira como práxis política e intelectual. Janja ensina que o corpo encapoeirado é um produtor de epistemologias legítimas, capazes de questionar os cânones acadêmicos e reafirmar a centralidade dos saberes afro-diaspóricos. (ARAÚJO, 2015).

A metodologia de Mestra Janja (ARAÚJO, 2015) contempla o corpo como espaço sagrado e geográfico, onde se elabora o autoconhecimento e a reflexão crítica sobre a sociedade. Nessa perspectiva, o corpo do angoleiro é uma realidade histórica que une tempo e reflexão espacial,

desafiando a fragmentação corporal imposta pela sociedade capitalista. Essa concepção conecta-se diretamente à ideia do corpo como território de Amefricanidade (GONZALEZ, 2018), transformando a corporeidade da pesquisadora e das mestras em um instrumento metodológico fundamental para a produção de saberes situados.

Além disso, na capoeiragem, a tradição oral constitui-se como elemento fundamental para a transmissão de saberes, indo muito além de uma simples técnica de comunicação. Conforme propõe Mestra Janja, a oralidade é a via que possibilita uma educação permanente, integrando o indivíduo ao seu ser coletivo e à sua comunidade. Dessa forma, os conhecimentos tradicionais são geridos e difundidos pela comunidade, refazendo-se e renovando-se constantemente através da corporeidade e da experiência vivida. Por isso, a escuta atenta às histórias das mulheres das capoeiras faz todo o sentido no contexto não apenas dessa pesquisa, mas na capoeira de forma geral, pois suas narrativas não são apenas relatos biográficos, mas a própria manifestação da memória coletiva e de filosofias de vida que orientam a conduta ética e a formação da identidade no mundo da capoeiragem (ARAUJO, 2015).

Ouvir estas mulheres é, portanto, acessar uma práxis educativa (ARAUJO, 2015) que se recusa a ser meramente uma reprodução de movimentos físicos e ideias, consolidando a capoeira como um território de resistência e produção de saberes Amefricanos (GONZALEZ, 2018). Ao centralizar o que essas Mestras e Contra-mestras capoeiristas contam, este trabalho reconhece que a palavra falada é o que sustenta a tradição e garante que as sementes da ancestralidade continuem a se renovar.

Da mesma maneira, Mestra Janja aponta a questão de gênero como um enfoque contemporâneo indispensável para contemplar a diversidade na capoeiragem. Ela descreve as mulheres na roda como um protagonismo histórico implantado, o qual exige a ressignificação de cantigas e ritos anteriormente restritos ao universo masculino (ARAÚJO, 2015). Esse aporte teórico fornece o peso acadêmico necessário para fundamentar o argumento sobre a superação do silenciamento histórico e a afirmação das mulheres como educadoras e transmissoras legítimas da cultura. Ademais, o conceito de família extensa proposto por ela explica a interlocução com capoeiristas situadas em territórios distintos, como Maringá e Bahia, pois todas compartilham uma mesma matriz totêmica ou linhagem, reconhecendo-se mutuamente como irmãs de saber.

Ao chegar na Bahia em janeiro de 2020, fui recebida por meu amigo e então professor Thierry Azevedo, que me acolheu em sua terra de origem. Foi nesse contexto, que conheci a Contra-mestra Brisa do Mar. Encontrar com a Contra-mestra Brisa do Mar no momento em que ela geria o evento anual de seu coletivo foi uma das surpresas que a prática do campo proporcionou, permitindo-me afinar o olhar para as produções e resistências femininas que sustentam a capoeira

como território de Amefricanidade.

A trajetória da Contra-mestra Brisa do Mar, é um exemplo vigoroso de como a capoeira se entrelaça com a vida e a identidade territorial na Ilha. Mulher negra, pescadora e artista, Contra-mestra Brisa do Mar iniciou sua caminhada na Capoeira Angola no grupo Angoleiros do Mar, sob a orientação do Mestre Marcelo Angola, recebendo seu título em 2011. Sua liderança transcende o ensino técnico, consolidando-se na articulação entre educação, ancestralidade, cultura popular e organização comunitária. Em 2012, ela fundou o *Movimento Mulheres do Mar* em Barra Grande na Ilha de Itaparica - BA, um coletivo que busca fortalecer o protagonismo feminino através de um espaço de formação e acolhimento que integra a capoeira ao samba de roda, à puxada de rede e à valorização da cultura pesqueira.

A aproximação com a Contra-mestra Brisa do Mar consolidou-se por meio de uma conversa entre nós na praia, no dia da festa de Iemanjá. Após eu me apresentar a ela formalmente e convidá-la para integrar a pesquisa, sua resposta foi um marco de acolhimento e reconhecimento “Fecho com você, porque você é preta, muitas desenvolvem as coisas, mas a gente sabe quando é da gente com a gente”, momento esse que marcou o sentido desta investigação. Essa afirmação demonstra que, para as mulheres das capoeiras, o ensinar e o aprender estão fundados em uma pertença comunitária e em uma rede de solidariedade que recusa o lugar de objeto de estudo para afirmar o protagonismo de quem constrói a própria narrativa (hooks, 2013; ARAÚJO, 2015). A sabedoria que emerge da trajetória de Contra-mestra Brisa do Mar ensina que a capoeira é uma ferramenta de mocambagem, ou seja, capaz de criar territórios seguros onde o saber é transmitido pela oralidade e pelo reconhecimento ancestral (ROSA, 2019). Essa ligação reafirma que a pesquisa de dentro não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético com as epistemologias pretas e femininas.

As experiências observadas com a Contra-mestra Brisa do Mar, revelam uma pedagogia assentada na pertença comunitária e na criação de redes de apoio. Ao fundar e coordenar o grupo *Mulheres do Mar*, ela promove esse espaço como uma ferramenta educativa de valorização das mais velhas e de fortalecimento político. Sua prática pedagógica é onde o acolhimento é também categoria de ensino. Entre as sabedorias que emergem de sua trajetória, a construção de territórios seguros através da solidariedade que permite às mulheres criar espaços de resistência coletiva que transcendem o jogo físico e alcançam o suporte mútuo na vida diária, chama a atenção.

No período em que estive hospedada na ilha pude participar do evento organizado pelas *Mulheres do Mar* em 2020, que foi uma experiência de extrema riqueza que me conectou ainda mais com os movimentos de resistência das mulheres dentro da capoeira. O *Encontro Mulheres do Mar*, realizado anualmente em Barra Grande, consolidou-se como uma referência internacional

entre mulheres da Capoeira Angola. Mais do que um evento de capoeira, constitui um espaço de formação política, cultural e comunitária, reunindo participantes do Brasil e de outros países em vivências que articulam rodas de capoeira, oficinas, samba de roda, coco, danças, práticas de cuidado, debates sobre gênero e reflexões sobre ancestralidade, território e cultura afro-brasileira. Ao colocar as experiências das mulheres no centro da prática capoeirística, o encontro fortalece redes de solidariedade e de transmissão de saberes, contribuindo para o enfrentamento da invisibilização histórica das mulheres na capoeira.

Acompanhar a gestão de Contra-mestra Brisa do Mar, mesmo que de longe, permitiu-me vivenciar o que a teoria define como a importância da organização coletiva das mulheres como princípio político e da construção de redes de fortalecimento mútuo (ZONZON, 2021). As mulheres ocupam um papel central na sustentação de espaços como esses que extrapolam a dimensão logística e expande-se no fazer coletivo. Demonstrando finalmente que as mulheres da capoeira, não apenas ocupam espaços na capoeira, mas produzem formas próprias de ensinar, organizar e preservar as culturas das capoeiras, constituindo-se como protagonistas na transmissão de saberes e na formação de novas gerações.

Refletir sobre o protagonismo das mulheres nas culturas das capoeiras implica também reconhecer os desafios historicamente enfrentados para ocupar e permanecer nesses espaços. Embora a capoeira seja amplamente reconhecida como prática de resistência e de luta pela liberdade, isso não significa que esteja isenta das desigualdades de gênero presentes na sociedade brasileira. Assim como em outros espaços sociais, as mulheres capoeiristas convivem com diferentes formas de violência, que se manifestam desde a invisibilização de suas contribuições históricas até práticas de deslegitimação, silenciamento, assédio e exclusão dos espaços de decisão (ZONZON, 2021). Essas violências nem sempre se apresentam de maneira explícita. Muitas vezes, são reproduzidas por meio de relações cotidianas naturalizadas, da distribuição desigual de reconhecimento entre homens e mulheres, da dificuldade de acesso às posições de liderança e da constante necessidade de reafirmar sua legitimidade como mestras, educadoras e produtoras de conhecimento. Dessa forma, o apagamento das mulheres na história da capoeira não pode ser compreendido apenas como uma ausência documental, mas como expressão de relações de poder que atravessam a própria construção dessa prática cultural.

É justamente diante desse contexto que os movimentos organizados por mulheres ganham especial relevância. Ao criarem redes de apoio, espaços próprios de formação, encontros, produções audiovisuais e publicações, as capoeiristas não apenas denunciam essas violências, mas constroem outras formas de produzir memória, fortalecer vínculos e transmitir saberes. Esses movimentos evidenciam que resistir não significa apenas permanecer na capoeira, mas também transformar suas

práticas, ampliando as possibilidades de participação, reconhecimento e protagonismo das mulheres nas culturas das capoeiras. Nesse sentido, discutir a presença das mulheres na capoeira exige compreender que suas trajetórias são atravessadas, simultaneamente, por processos de resistência e por enfrentamentos cotidianos às desigualdades de gênero. Valorizar suas experiências implica reconhecer não apenas as contribuições que oferecem à capoeira, mas também as condições históricas e sociais que tornaram necessário que essas mulheres se organizassem coletivamente para reivindicar visibilidade, segurança e reconhecimento.

Ao longo desta pesquisa, tornou-se evidente que compreender as trajetórias das mulheres na capoeira também exige reconhecer que seus processos de formação e permanência são atravessados por relações de poder, conflitos e diferentes formas de violência, aspectos que demandam uma postura ética e atenta por parte da pesquisadora. Entretanto, as Mestras e Contra-mestres aqui referenciadas utilizam a Pedagogia (ROSA, 2019) para fortalecer as alunas, ensinando-as a se posicionarem como sujeitas autônomas e fortes. Como também aponta Beatriz Nascimento (2018), o apagamento de contribuições femininas é uma estratégia de dominação colonial e a violência, outra herança dela, então reafirmar essas histórias e ocuparem lugares de referência dentro da capoeira, é um ato de retomada da dignidade humana.

Sob a ótica da Pedagogia, o corpo não é um receptáculo passivo, mas ponte e barco para a produção de sentidos. A Pedagogia ressalta uma didática que permite à abstração enamorar-se da sensibilidade, equiparando o pensamento lógico à materialidade das experiências sensoriais e ancestrais. Ao centralizar a ancestralidade como uma força viva e iniciática, Rosa critica a tecnicidade despersonalizada das escolas que fragmenta o conhecimento e afasta o estudante de suas raízes. Em contrapartida, propõe uma estrutura mental integrativa e humanista, que abre espaço para o inesperado e para a criação de novos arranjos a partir de matrizes profundas. Essa perspectiva teórica dialoga diretamente com as práticas pedagógicas das mulheres aqui discutidas, uma vez que o trabalho de Mestras e Contra-mestres de capoeira busca justamente essa contaminação lateral do sistema de ensino, trazendo para o centro saberes historicamente desconsiderados. Ao operarem a Pedagogia, essas educadoras combatem o racismo e promovem uma rede de educação popular focando no fortalecimento da identidade coletiva. Elas transformam a roda de capoeira em um território de resistência onde a oralidade e a memória não são apenas conteúdos, mas metodologias de emancipação (ROSA, 2019).

Dessa forma, a aplicação da Pedagogia nas trajetórias observadas revela que educar, para estas mulheres, é um ato de retomada da dignidade humana. Elas utilizam a ginga como uma ferramenta de enfrentamento político e subjetivo, ensinando suas alunas a se posicionarem como sujeitas de seu próprio discurso. Assim, a pedagogia que emerge destas vivências reafirma que o

conhecimento afro-brasileiro é polivalente e visa à unidade dos elementos em sua diversidade, constituindo uma prática em movimento, que se faz e refaz permanentemente (ROSA, 2019).

Ao longo da construção desta pesquisa, foi possível acompanhar o surgimento de espaços fundamentais para as narrativas das mulheres na capoeira, materializados por meio da união de mulheres capoeiristas em produções audiovisuais e literárias. O documentário *Mulheres da Pá Virada* (2019), dirigido pelo coletivo feminista *Marias Felipas*, destaca-se como a primeira produção do gênero, reunindo depoimentos de 12 mulheres de diversas linhagens para romper com a invisibilização histórica. Esta obra foca em eixos cruciais como a denúncia da violência de gênero (física, simbólica e institucional) e o registro das formas de resistência e protagonismo construídas por Mestras, Contra-mestras e professoras. Na mesma direção, em março deste presente ano de 2022, ocorreu o lançamento do documentário *Dez anos com a força de Iemanjá* que celebra a primeira década de existência do *Movimento Mulheres do Mar*. O filme registra depoimentos de mulheres de Itaparica, Boipeba e da Europa, explorando temas como o aquilombamento e a resistência na capoeira através da ligação entre o mar, a espiritualidade e a memória.

O fortalecimento desse cenário de visibilidade também contou com o lançamento do livro *O legado de Ritinha da Bahia: mulheres no jogo da resistência* (2021), organizado pela antropóloga Christine Zonzon. Considerada uma obra pioneira por reunir textos escritos exclusivamente por mulheres. O livro utiliza a trajetória de Mestre Ritinha como eixo central para propor uma outra genealogia da capoeira, deslocando o foco das linhagens exclusivamente masculinas. A estrutura do livro articula a história oral, narrativas de referências femininas e artigos acadêmicos que abordam gênero e produção de conhecimento, reafirmando o papel das mulheres como transmissoras de saberes e guardiãs da memória

Acompanhar esses lançamentos foi de extrema relevância metodológica, pois essas obras atuam na reparação do racismo e do apagamento epistêmico das contribuições femininas que estruturam o imaginário brasileiro. Tais produções demonstram que a história da capoeira não pode ser compreendida apenas por uma ótica, servindo como fontes legítimas de saberes afro-diaspóricos que inspiram autonomia e novas construções narrativas.

As experiências vivenciadas, evidenciaram que essas sabedorias não se constroem de maneira isolada, mas por meio de redes de solidariedade, cuidado e ancestralidade. Nessa perspectiva, a educação produzida pelas mulheres da capoeira aproxima-se daquilo que hooks (2013) compreende como uma prática da liberdade, sendo uma educação comprometida com o entusiasmo e o enfrentamento das estruturas de dominação. Ao mesmo tempo, dialoga com a perspectiva Amefricana de Lélia Gonzalez (2018), ao afirmar modos de ensinar e aprender ancorados nas experiências históricas da população negra e na valorização de conhecimentos

produzidos à margem das instituições acadêmicas e das narrativas hegemônicas. A ginga ultrapassa a dimensão do movimento corporal para constituir uma prática política e pedagógica, por meio da qual as mulheres constroem possibilidades de existência e liberdade.

Em suma, essas iniciativas comprovam que as mulheres das capoeiras estão se articulando para garantir que suas sementes floresçam. Como ensina o pensamento de Fanon (2008), a desalienação ocorre quando tomamos consciência das estruturas que nos oprimem e passamos a agir para transformá-las. Ao colocar a mulher capoeirista no centro desta discussão, este trabalho contribui para que as sabedorias deixadas por nossas ancestrais, transparecem em uma educação que se atualiza e se mantém relevante com o passar do tempo. Portanto, as trajetórias das mulheres que compõem esta pesquisa demonstram que essas estruturas não permanecem incontestadas. Ao ensinar, pesquisar, organizar encontros, fortalecer redes de apoio e transmitir saberes ancestrais Mestra Gegê, Mestra Janja, Contra-mestra Lissandra, Contra-mestra Brisa do Mar e tantas outras mulheres afirmam-se como intelectuais de suas próprias práticas e da cultura da capoeira de forma geral.

As trajetórias aqui analisadas confirmam que a capoeira, sob a condução das mulheres, enfrentam as violências estruturais e o machismo das rodas transformando a dor em estratégia de resistência e a ginga em ferramenta de autoconhecimento. Como ensina Fanon (2008), o ato de assumir o próprio discurso é o passo definitivo para a desalienação. A sabedoria dessas mulheres é a prova de que as sabedorias deixadas por ancestrais continuam a prosperar em cada roda liderada por mãos de mulheres.

A partir dessa realidade, as práticas pedagógicas das mulheres das capoeiras configuram-se como um esforço de desalienação, operando a reestruturação do mundo proposta por Fanon (2008) ao recusar as definições coloniais e afirmar o corpo negro como o território de uma nova humanidade e de um discurso soberano. Ao unir as trajetórias dessas mulheres, esse trabalho demonstra que a capoeira, sob a liderança das mulheres da capoeira, torna-se uma prática educativa que ensina a gingar contra o racismo, o sexismo e o apagamento dos saberes populares, transformando a roda em um território de entusiasmo, transgressão, transformação social, produção de conhecimentos e construção de novas possibilidades de existência, onde o aprendizado se converte em uma prática de emancipação para essas mulheres (hooks, 2013; ROSA, 2019; ZONZON, 2021). Essa perspectiva atua como uma ferramenta de reparação retirando as trajetórias femininas da invisibilidade e posicionando as mestras como guardiãs da memória coletiva Amefricana.

Ao centralizar essas narrativas, o trabalho dessas mulheres descoloniza o imaginário social e provam que o corpo que joga é o mesmo corpo que produz teoria e cura, combatendo o

silenciamento histórico imposto pela matriz colonial. A principal sabedoria que emerge dessas trajetórias coletivas é a capoeira como um repositório de modos de vida e resistência, onde as mulheres, majoritariamente as mulheres negras assumem seu lugar como território soberano de produção de conhecimento.

A imersão na pesquisa revelou que a pedagogia das mulheres é assentada na pertença comunitária. A força dessas mulheres reside na capacidade de transformar espaços muitas vezes precários em territórios de resistência, semelhantes aos quilombos históricos. Nesses espaços, o corpo das mulheres e por muitas vezes, também negro, deixa de ser um dado inerte para se tornar o território da Amefricanidade, resgatando uma dinâmica de criação de novas formas de existência que subvertem a lógica colonial (ARAÚJO, 2015; GONZALEZ, 2018; NASCIMENTO, 2018).

Assim denoto como a capoeira é transmitida e ensinada por e para suas(e) praticantes, por diversas gerações de mulheres ativas em seus grupos e comunidades. A valorização destes saberes populares, situa a capoeira como um território estratégico para o aprendizagem e o ensino das africanidades (SILVA, 2005). Longe de ser apenas uma resposta a dispositivos normativos, a capoeira é aqui compreendida como um repositório de modos de viver, produzir e resistir que estruturam a base da nossa sociedade. Ao centralizar as trajetórias e as epistemologias das mulheres das capoeiras, este trabalho promove mais um espaço de interromper o silenciamento colonial para projetar um futuro onde nossas raízes negras e indígenas sejam o fundamento legítimo e soberano de nossa existência. Este trabalho é, enfim, um convite para olhar para a capoeira não apenas como esporte ou lazer, mas como uma prática educativa anticolonial e transgressora, capaz de produzir conhecimentos que se refazem e se renovam nas voltas que o mundo dá.

5 A VOLTA AO MUNDO DAS SABEDORIAS

Na capoeira, a volta ao mundo não representa o encerramento do jogo, mas um momento de respiro, observação e reposicionamento diante da roda. É nesse espírito que encerro esta pesquisa, retomando os caminhos percorridos e as sabedorias construídas ao longo dessa trajetória.

O percurso desta pesquisa demonstrou que o entendimento de como os conhecimentos são construídos e validados é indissociável das estruturas sociais que nos cercam e o entendimento de como essas estruturas influenciam a construção e validação dos conhecimentos é um caminho longo e incessante. Ao investigar as trajetórias das mulheres nas capoeiras, não busquei apenas preencher uma lacuna bibliográfica, mas realizar um movimento de desalienação (FANON, 2008) e retomada da Amefricanidade (GONZALEZ, 2018). Como propõe Lélia Gonzalez (2018), a consciência dominante produz esquecimento, enquanto a memória preserva o que foi excluído. Este trabalho foi, portanto, um exercício de memória contra o silenciamento colonial.

Ao iniciar esta jornada, a pergunta central que me movia era: onde estariam as mulheres nas narrativas históricas e pedagógicas da capoeira?. Ela foi respondida pela própria presença delas no centro da manutenção da cultura. Elas estão cada vez mais produzindo livros, documentários e novas genealogias que desafiam a hegemonia masculina e branca, como visto nos lançamentos de obras coordenadas por diversas capoeiristas. Observo com encantamento o surgimento cada vez maior de produções sobre mulheres na capoeira. Um dos momentos mais impactantes ao final do trabalho de campo, foi perceber que a angústia inicial sobre essa ausência de mulheres devidamente referenciadas em materiais históricos sobre a capoeira, deu lugar a uma energia renovada ao presenciar um movimento coletivo amplo de valorização de espaços visibilização e fortalecimento dessas narrativas. Ver essas obras ganharem o mundo ao final do meu campo, foi a confirmação de que estamos vivendo um momento histórico de reparação desse apagamento, construído através de muita luta.

Ao concluir este ciclo, compreendo que a resposta não reside apenas no preenchimento de uma lacuna bibliográfica, mas na constatação de que as mulheres são as protagonistas de uma tecnologia de resistência que sustenta a capoeira como um território de Amefricanidade (GONZALEZ, 2018). A partir dessa perspectiva, buscamos reposicionar nessa reflexão, as mulheres da capoeira fora do lugar de objeto para posicioná-las como sujeitas de seus próprios discursos.

Ao acompanhar as trajetórias apresentadas neste trabalho, tornou-se possível compreender que as mulheres ocupam um papel fundamental na produção, manutenção e transmissão dos saberes que sustentam as culturas da capoeira. Através de memórias ancestrais, elas constituem formas de

resistência que ampliam as possibilidades educativas dentro da arte capoeira. Acredito ser esta a maior contribuição que os resultados desta pesquisa evidenciam, a percepção de que a prática das Mestras e Contra-mestras visam o fortalecimento da comunidade, da cultura afro-brasileira e a autonomia plena de seus alunos e alunas.

A contribuição dessas mulheres vai além da técnica, elas oferecem uma educação transgressora que integra corpo, mente e ancestralidade, perspectivas essa essencial para uma formação humana que enfrente o racismo, o sexismo e são um espaço de fortalecimento da memória coletiva amefricana (hooks, 2013; GONZALEZ 2018). Ao centralizar essas epistemologias, este trabalho reforça que a capoeira é um instrumento de formação humana complexo, capaz de influenciar práticas educacionais em toda a sociedade, tornando o ensino um ato de retomada da autonomia, emancipação e da capacidade de transformação dos sujeitos (ARAÚJO, 2015; ROSA, 2019).

Através da convivência com mulheres como a Contra-mestra Lissandra, a Mestra Gegê e a Contra-mestra Brisa do Mar, além dos aprendizados teóricos com Mestra Janja, ficou evidente que elas operam o que hooks (2013) definiu como educação transgressora. Assim como, elas utilizam a Pedagogia (ROSA, 2019) que articula o simbólico ao prático para subverter a lógica colonial que historicamente tentou silenciar sabedorias dos povos negros, sobretudo, a de mulheres negras. Essas mulheres não apenas jogam capoeira, elas também gerem conhecimentos, buscam criar territórios seguros e desafiam a hierarquia sexista ao recusarem a posição de eterna dependência de uma aprovação masculina. As trajetórias das Mestras e Contra-mestras aqui referidas, demonstram que a produção de saberes na capoeira constitui um movimento permanente de resistência. Ao ocuparem espaços de formação, pesquisa e liderança, transformando suas experiências em conhecimento e fazendo ecoar seus chamados coletivos.

Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender como as mulheres da capoeira produzem e transmitem saberes a partir de suas trajetórias, práticas educativas e formas de organização. O percurso investigativo permitiu reconhecer que essas mulheres não ocupam apenas um lugar de participação na capoeira, mas constituem-se como educadoras, guardiãs da memória e produtoras de conhecimentos que contribuem para a permanência e a constante reinvenção das culturas das capoeiras. As vivências compartilhadas pelas Mestras e Contra-mestra que atravessam esta pesquisa, evidenciam que ensinar capoeira, seus ensinamentos são produzidos na convivência, no cuidado, na oralidade, na ancestralidade, na construção de vínculos comunitários e na defesa cotidiana da vida, reafirmando a capoeira como um território educativo comprometido com a formação humana e com a valorização das africanidades brasileiras (SILVA, 2005).

A autoetnografia mostrou-se fundamental para essa compreensão, pois permitiu reconhecer

que a produção do conhecimento não ocorre a partir de uma suposta neutralidade da pesquisadora, mas do encontro entre trajetórias, afetos, memórias e experiências compartilhadas. Ao assumir minha condição de mulher negra, capoeirista e pesquisadora, compreendi que minha história não constitui apenas o ponto de partida desta investigação, mas também uma das lentes por meio das quais foi possível interpretar os processos educativos vivenciados na capoeira. Diferente de uma etnografia clássica, a escolha pela autoetnografia permitiu reconhecer que o campo é atravessado por afetos, rupturas e escolhas éticas profundas. Assumir a primeira pessoa foi o ato político de me tornar sujeita do meu próprio discurso, transformando o que a consciência dominante deixa em silêncio, em fala soberana. A trajetória desde as memórias escolares marcadas pelo racismo em Minas Gerais e no Paraná até as rodas de capoeira na Bahia, revelou que o aprendizado da capoeira é um processo de desalienação (FANON, 2008).

O campo não foi apenas uma coleta de dados, mas um reencontro com a minha própria negritude, trajetória, linhagem capoeirística, mediado pela oralidade e pela memória coletiva de minhas interlocutoras. Entendi que pesquisar a capoeira de dentro exige respeitar o tempo da tradição, onde o saber é transmitido nas palavras e no respeito a quem caminhou antes.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa evidenciou que o trabalho de campo não se desenvolve de maneira linear. A produção dos dados foi atravessada pelas limitações impostas pela pandemia, pela necessidade de reorganizar percursos metodológicos e por escolhas éticas que exigiram a não incorporação de parte do material inicialmente produzido. Longe de representar um enfraquecimento da investigação, essas decisões reafirmaram o compromisso da pesquisa com uma prática antropológica ética e reflexiva, reconhecendo que nem todo conhecimento produzido em campo deve, necessariamente, ser transformado em dado analítico.

A eclosão da pandemia de COVID-19 em 2020 interrompeu o campo presencial e me colocou diante de um dilema fundamental, o compromisso com a vida das minhas interlocutoras. Decidi que a obtenção de dados não poderia estar acima da dignidade e do sofrimento alheio, por isso, respeitar os silêncios e as táticas de sobrevivência das Mestras e Contra-mestras durante a crise sanitária foi um posicionamento metodológico e político central. A pesquisa adaptou-se ao ambiente digital, provando que a capoeira é uma práxis que se reinventa na adversidade (ARAÚJO, 2015).

Ao longo desta pesquisa, tornou-se possível compreender que as violências enfrentadas pelas mulheres na capoeira não se restringem apenas a episódios mais evidentes de discriminação e agressões, mas também se manifestam no apagamento de suas trajetórias, na desvalorização de seus saberes e na dificuldade de reconhecer suas contribuições como produtoras de conhecimento.

No decorrer desta pesquisa, foi fundamental debruçar-me diante da teoria para compreender

as relações de poder que atravessam as trajetórias das mulheres na capoeira. As reflexões de Gonzalez (2018) e Nascimento (2018) evidenciam que o apagamento histórico dos saberes produzidos por mulheres negras não constitui uma ausência casual, mas integra uma lógica colonial e racista que hierarquiza conhecimentos e define quais vozes são consideradas legítimas. Em diálogo com Fanon (2008), é possível compreender que esse processo busca relegar sujeitos marginalizados como mulheres, pessoas negras e seus saberes à condição de inferioridade, negando-lhes o reconhecimento como produtores de conhecimento. Entretanto, as trajetórias das mulheres que compõem esta pesquisa demonstram que essas estruturas não permanecem inquestionadas. Ao ensinar, pesquisar, organizar encontros, fortalecer redes de apoio e transmitir saberes ancestrais, elas afirmam-se como intelectuais de suas próprias práticas, recusando a posição historicamente atribuída. Suas experiências evidenciam que produzir conhecimento também constitui uma forma de resistência e de transformação social.

As reflexões desenvolvidas neste trabalho também reforçam que discutir as mulheres na capoeira significa reconhecer suas trajetórias, mas, sobretudo, evidenciar as estratégias construídas por elas para permanecer, ensinar, organizar-se coletivamente e produzir novas formas de existência dentro da capoeira. Dessa forma, iniciativas como encontros, documentários, redes de apoio e produções acadêmicas demonstram que essas mulheres não apenas reivindicam visibilidade, mas constroem outras formas de narrar a história da capoeira e de produzir conhecimentos a partir de suas próprias experiências. Além disso, as vivências compartilhadas em campo reforçaram que a educação produzida na capoeira se constrói coletivamente. As redes de solidariedade, o acolhimento, a ancestralidade, a oralidade e o compromisso com o cuidado revelam uma pedagogia que ultrapassa o ensino da técnica e da corporalidade, constituindo-se como um processo de formação ética e política. A roda de capoeira aproxima-se da educação como prática da liberdade se transformando em um espaço em que ensinar e aprender significam desafiar relações de dominação, fortalecer a autonomia e emancipação (hooks, 2013; ARAÚJO, 2015; ROSA 2019).

Da mesma maneira, reflexões desenvolvidas nesta pesquisa indicam que as práticas educativas construídas por Mestras e Contra-mestras da capoeira podem contribuir significativamente para a efetivação da Lei nº 10.639/03. Se a legislação estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras na educação brasileira, as experiências aqui apresentadas evidenciam que a capoeira constitui um potente espaço de produção e transmissão desses conhecimentos. Ao articularem sabedorias de forma holística se tornando um território estratégico para o ensino das africanidades brasileiras (hooks, 2013; SILVA, 2005), essas mulheres posicionam a capoeira muito além de uma luta ou esporte, mas como um conteúdo histórico-social e uma prática educativa anticolonial que instrumentaliza o sujeito para

que ele possua um discurso sobre si mesmo. A Pedagogia (ROSA, 2019) gerada através desses processos, revela-se então uma prática educativa capaz de ampliar as possibilidades de trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, favorecendo abordagens interdisciplinares e comprometidas com a valorização da cultura afro-brasileira. Essas mulheres transformam a capoeira em um território educativo capaz de dialogar com diferentes áreas do conhecimento, como História, Geografia, Filosofia e Educação Física. Diante disso, a capoeira apresenta-se como uma possibilidade concreta de fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento ao racismo e a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Mais do que apresentar respostas definitivas, esta pesquisa abre possibilidades para novas investigações sobre as pedagogias produzidas pelas mulheres da capoeira, especialmente aquelas relacionadas aos processos de formação e às formas de resistência construídas no cotidiano das rodas. Ainda há muito a ser pesquisado sobre essas trajetórias, sobretudo porque suas contribuições permaneceram, durante muito tempo, à margem das narrativas oficiais da capoeira.

Concluo esta jornada com a certeza de que este não é um ponto final, mas uma Volta ao Mundo que abre caminhos para novas aprendizagens. Como propõe Eduardo Restrepo (2018), a prática antropológica e o ofício etnográfico exigem um exercício contínuo de aprendizado permanente. Da mesma maneira, como nos ensina a própria capoeira, o conhecimento é um movimento em rede que nunca se esgota. A roda continua, e as contribuições deixadas pelas mulheres das capoeiras seguirão em novas pesquisas. Por isso, este estudo permanece em aberto, pois as sabedorias das mulheres das capoeiras são dinâmicas, elas se refazem e se renovam a cada ginga (ARAÚJO, 2015). Saio deste campo com o compromisso ético de continuar ouvindo e aprendendo com essas tecelãs de histórias da cultura da capoeira. Que esta pesquisa sirva como um convite para que outros saberes sejam repensados e para que continuemos a produzir conhecimentos que, assim como a capoeira, permanecem em constante movimento, renovando-se a cada roda, sem perder o vínculo com a ancestralidade que os sustenta.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. *Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. Salvador: EDUFBA, 2017.
- ADORNO, Camille. *A arte da capoeira*. 6. ed. rev. e atual. Goiânia: Gráfica e Editora Kelps, 1999.
- ARAÚJO, Rosângela Costa. *É preta Kalunga: a Capoeira Angola como prática política entre os angoleiros baianos – anos 80-90*. 1. ed. Salvador: FGM, 2015.
- BONFIM, Genilson César Soares. *A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da Lei nº 10.639 no ambiente escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2379/97>. Acesso em: 6 nov. 2020.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.
- COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- EUCLIDES, Maria Simone; SILVA, Joselina da. *Dialogando autoetnografias negras: intersecções de vozes, saberes e práticas docentes*. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 33-52, jun. 2019.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação*. In: *Superando o Racismo na Escola*. Organizado por Kabengele Munanga, 143-154. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 19–33, 2013.

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

MATTOS, Patrícia de Castro. *A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Editora Annablume, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Raquel G. *Da interdisciplinaridade*. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 113-134.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Beatriz. *Possibilidade nos dias da destruição*. 1. ed. São Paulo: Filhos da África, 2018.

OLIVEIRA, M. D. S. X. D. *Capoeira educa sim, do grandão ao "pequenininim": presença da cultura afro-brasileira na Educação Infantil*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

PASTINHA, Mestre. *Capoeira angola*. 3. ed. Salvador: Fac-Similiar, 1988.

RESTREPO, Eduardo. *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. 1. ed. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2018.

ROSA, Allan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. *História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados*. In: Kabengele Munanga (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39–69.

SANTOS, M. G. D. A. E. V. S. D. *Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 62, p. 54-73, dez. 2005.

SEGATO, Rita Laura. *Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais*. Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 207-236, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras*. In: Kabengele Munanga (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155–172.

VENSON, Anamaria Marcon; PEDRO, Joana Maria. *Memórias como fonte de pesquisa em história e antropologia*. História Oral, v. 15, n. 2, 2012. DOI: <https://doi.org/10.51880/ho.v15i2.261>.

ZONZON, Christiane Nicole. *O legado de Ritinha da Bahia: mulheres no jogo da resistência*. 1. ed. Salvador: Araçá, 2021