



... letramento socioambiental



inteligência humana para
conhecer, refletir e agir no local

02.05 | 2024

DOSSIÊ

**nós temos um sonho:
utopias e projetos de vida na educação**

organizadora

vanda machado

universidade federal do recôncavo da bahia

... letramento socioambiental
inteligência humana para
conhecer, refletir e agir no local



Revista interdisciplinar das áreas de
Educação, Ambiente, Ciências Humanas e Sociais
criada em 2023 e editada pelo
Instituto de Educação Socioambiental
Educadores . Valores. Aprendizados
ISSN: 2965-5005

Editora Chefe
Denise Pini Rosalem da Fonseca

v2.n5 (2024)

**nós temos um sonho:
utopias e projetos de vida na educação**

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14219455>



organizadora
vanda machado

assistente de organização
antonia lana de alencastre ceva

Editorial

**nós temos um sonho: partejando a
educação com amor aos pés do iroko**
Vanda Machado

Artigos

**entre sonhos, infâncias e a educação:
as filosofias africanas**
Wanderson Flor do Nascimento

**rotas insurgentes de intelectuais
negras: biografias e bibliografias para
a formação de professoras**
Ivanilda Amado Cardoso
Tatiane Cosentino Rodrigues

**três mestras negras: pretagogia,
conceitos operatórios e experiências no
quilombo**

Sandra Haydée Petit
Cláudia de Oliveira da Silva

**rodas de saberes e formação: uma
inspiração afro-brasileira para a
educação**

Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus
Cláudio Orlando Costa do Nascimento

**modos de fazer: notas sobre educação
antirracista, movimento negro e
políticas públicas**

Ana Paula Brandão

memória africana e espaços de terreiro: possibilidades da implementação da lei nº 10.639/03
Bárbara Stela Filgueiras de Oliveira
Vanda Machado

heitor dos prazeres e infâncias negras: ciência, arte e relações étnico-raciais na educação infantil no Brasil
Alan Alves-Brito

Vivências e Experiências

teatro griô: encontros entre o teatro e a tradição oral
Rafael Morais de Souza

pé de feijão, arte e educação: o teatro como ferramenta pedagógica
Cristina Castro

a dança armorial do mestre emerson dias: da pedagogia comunitária “recicla sons” a sonhos de vida possíveis
Amélia Vitória de Souza Conrado

samba e educação básica: escolas de samba como modelo de criatividade para a educação
Helena Theodoro

a capoeira na educação infantil: diálogo entre práticas culturais e educação
Carolina Gusmão Magalhães
Jean Adriano Barros da Silva

tambor que educa: a pedagogia olodum e a epistemologia do samba-reggae
Mara Felipe

o menino, o tambor e os mestres: uma vida dedicada à percussão afro-baiana
Wilson Santos de Jesus (Wilson Café)

educação antirracista e afroturismo: uma ferramenta de conhecimento de patrimônios negros
Carlos Humberto da Silva Filho

Depoimentos

um amor, um sonho, um testemunho: educação
Eduardo Oliveira

opaxorô: uma crônica insurgente
Ana Célia da Silva

Documentos históricos

projeto irê ayó: mitos afro-brasileiros e vivências educacionais
Vanda Machado

parecer da relatora: diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais.
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva



**nós temos um sonho:
partejando a educação com amor aos pés do iroko**

**we have a dream:
mothering education with love at iroko's feet**

Vanda Machado

Professora colaboradora

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Salvador, BA

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5617-0776>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14212730>

Editorial

Resumo: Uma releitura histórica dos fundamentos da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A autora, uma educadora negra que é referência na concepção de uma pedagogia baseada na ancestralidade afrobrasileira na diáspora (*Projeto Irê Ayó* 1986), discute novas perspectivas epistêmicas e pedagógicas para a Educação antirracista na Educação Básica brasileira, passadas duas décadas da implementação da Lei nº 10.639/2003.

Palavras-chave: (1) Educação das Relações Étnico-Raciais; (2) Ancestralidade; (3) Oralidade; (4) Lei nº 10.639/2003; (5) Projeto Irê Ayó.

Abstract: A historical reinterpretation of the foundations of the Ethnic-Racial Relations Education (ERER). The author, a black educator who is a reference in the conception of a pedagogy based on Afro-Brazilian ancestry in the diaspora (*Irê Ayó Project* 1986), discusses new epistemic and pedagogical approaches for anti-racist Education in Brazilian Basic Education, two decades after the implementation of Law nº 10.639/2003.

Keywords: (1) Ethnic-Racial Relations Education; (2) Ancestry; (3) Orality; (4) Law nº 10.639/2003.; (5) *Irê Ayó Project*.

*Conta-se, na tradição oral de matriz africana, que no princípio havia uma única verdade no mundo. Entre o mundo natural e o mundo espiritual existia um espelho. Um grande espelho. Tudo que se mostrava no mundo espiritual no Orum se materializava e se mostrava no Aiyê. Ou seja, tudo que estava no mundo espiritual se refletia exatamente no mundo material. Ninguém tinha a menor dúvida em considerar todos os acontecimentos como verdades. E todo cuidado era pouco para não se quebrar o espelho da Verdade, que ficava bem perto do Orum e bem perto do Aiyê. Neste tempo, vivia no Aiyê uma jovem chamada Mahura, que trabalhava muito, ajudando sua mãe. Ela passava dias inteiros a pilar inhame. Um dia, sem querer, perdeu o controle do movimento ritmado que repetia sem parar e a mão do pilão tocou forte no espelho, que, então, espatifou-se pelo mundo. Desesperada, Mahura correu para se desculpar com Olorum, o Deus Supremo. Qual não foi a surpresa da jovem quando encontrou Olorum calmamente sentado à sombra de um Iroko (planta sagrada, guardiã dos terreiros). Olorum ouviu as desculpas de Mahura com toda a atenção, e declarou: Fique tranquila Mahura, que, devido à quebra do espelho da verdade, de hoje em dia não haverá mais uma verdade única para se observar, mas várias possibilidades de observação da verdade. E concluiu Olorum: “De hoje em diante, não existe mais uma única verdade no mundo. Quem encontrar um pedaço de espelho, em qualquer parte do mundo, encontrará apenas uma parte da verdade, porque o espelho reflete apenas a imagem do lugar onde ele se encontra. Apenas um fragmento da verdade. E o mundo para ser mundo precisa de muitas verdades (MACHADO, Vanda. *Pele da cor da noite*. Salvador, BA: Edufba, 2013).*

Estamos vivendo um tempo de conflito, reflexão e subversão, que vão tocando fundo a sensibilidade do nosso povo. Estamos diante de mudanças significativas no tratamento com a vida, com a História, com a política nacional e convivência com a nossa cultura, que é afrobrasileira e na qual vivemos mergulhados sem nos dar conta da sua presença estruturante. Estamos lutando por uma liberdade e democracia que ainda se constrói impregnada de dor, desmontando ideias e construções históricas arraigadas.

Com certeza buscamos a transformação urgente da sociedade, o que só acontecerá também a partir de um movimento interno de cada um. Trata-se, entretanto, de um movimento singular, que suscita a mudança paradigmática na relação entre o povo brasileiro e o papel transformador e decisivo da Educação dos nossos jovens e crianças.

Importa o compromisso para a criação de uma sociedade nova, impulsionada por outras configurações organizativas em forma de redes e alianças sociais e solidárias. Entendemos também que é justamente desta perspectiva que deverá nascer a semente para o sentido de Educação na vida de nossas crianças como um compromisso de toda a sociedade, como nos diz o provérbio africano:

— *É preciso uma aldeia inteira para educar cada criança.*

Esta é uma dificuldade sem tamanho, pelo enigma que é selecionar o que é indispensável para que os indivíduos sejam educados também para a contemplação do mundo, que acende a chama da nossa fraternidade cósmica.

O conhecimento da força da História e da Cultura Afrobrasileira, que nos abraça como educadoras e educadores das Relações Étnico-Raciais (ERER), é o que nos proporciona conviver e relacionar saberes, exercitando a condição de sujeitos éticos, coletivos e solidários com atenção a tudo e a todos.

A escola precisa de exercícios de solidariedade, afeto, alegria e emoção no seu currículo, como conteúdo. Emoção para a arte de aprender e a arte de ensinar. Ensinar incluindo a arte e a cultura é cultivar a consciência histórica, a emoção de saber-se quem é. Considerar o pensamento africano recriado na diáspora é refazer caminhos de celebração, nos quais se incluem as diversas linguagens das manifestações culturais do lugar.

As manifestações culturais são como legados de estâncias africanas, impregnadas de comportamentos coletivos, que reúnem Memória e História de liberdade do povo preto. Aqui em Salvador somos mais de 83% de negras e negros de todas as idades na busca constante de “ser sendo”.

A prática nas comunidades, principalmente nas comunidades negras de terreiros e quilombolas, revive encontros que renovam o ânimo de seu

povo. São momentos criados por um calendário que conta histórias do lugar em forma de festa. Tem Festa de São Benedito; Festa de Nossa Senhora do Rosário; Festa dos Santos Reis, e Festa do Padroeiro de cada lugar. Pelo Brasil afora tem *Jongo*; *Zabiapunga Congo*; *Congada*; *Tambor de Mina*, e *Maracatu*, além das festas religiosas dos terreiros de religiões de matriz africana. São festas que contam histórias do valor emblemático da comunidade. A questão é incluir tudo isto no currículo e transformar em aprendizagens significativas.

Entendo que a minha fala é menos acadêmica. Eu trago a fala das encruzilhadas. Academia me deu régua e compasso para expressar as minhas vivências. Aqui eu trago a fala que deseja apresentar onde tudo se organiza e desorganiza como novos espaços.

Milhares de etnias foram sequestradas, separadas e aqui conseguiram reunir-se como família ancestral única, onde está representada toda nossa diversidade.

É possível que em uma construção cultural, recriada por milhares de etnias, com o correr do tempo as diferenças possam ser praticamente anuladas. Por outro lado as similaridades e convergências podem se constituir em novos padrões culturais de grupos diferenciados conforme se observa nos ambientes de matriz cultural africana.

Ao longo do meu caminho de *aprendências* e *ensinâncias*, ou na minha experiência de formadora de educadoras e educadores, tenho recorrido aos pensamentos mais remotos, nos quais se incluem múltiplos espaços de retratos de memórias e uma infinidade de narrativas. Tenho aprendido pela oralidade, quando me aproximo das pessoas mais antigas e conhecedoras da minha religião, a exemplo de *Mãe Stella*, *Mãe Beata de Iemanjá* e toda gente do *Ilê Axé Opo Afonjá*, como a possibilidade de ampliar o meu conhecimento sobre temas que até pareciam esgotados.

Temos pensado a Educação como o espaço a ser transformado como possibilidade libertadora. Entretanto seria impossível seguir adiante sem compreender a necessidade de reunir saberes e conhecimentos da História do continente mais antigo do mundo, e sua relação com as histórias de negras e negros no Brasil, que continuam desafiando o seu tempo para sentir-se em casa.

Para efetivação do *Projeto Político Pedagógico Irê Ayó* (1986) na comunidade do *Ilê Axé Opo Afonjá*, preferimos articular conhecimento, culturas e saberes, considerando o movimento de uma roda centralizada no território *Afonjá*, na sua origem ancestral, como nos foi legada por *Mãe Aninha*, nossa primeira matriarca. Uma roda que se move, onde a herança negra nos faz potencialmente iguais.

Na escola, o continente africano que ignoramos, é ainda o menos conhecido dos nossos jovens e crianças, mesmo levando-se em consideração a obrigatoriedade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Trata-se de leis que criam obrigatoriedade para pensar o continente africano como nascente do

mundo e da civilização humana. Consequentemente, é o que nos encaminha a pensar o Brasil como um país de muitas faces e uma pluriculturalidade que aponta a cultura negra como possibilidade para fazer valer o que está escrito na forma de Lei Federal, nascida da luta dos diversos Movimentos Negros do país.

— O que seria, na prática, pensar Educação inclusiva e antirracista para nossas crianças desde a primeira infância?

— Como educar promovendo encontros; colando os ouvidos à toda realidade, e olhando nos olhos como exercício de encontro, cuidado, solidariedade e perspectiva de saúde mental na escola e na sociedade, sem perder de vista as novidades das tecnologias que avançam sem limites?

Um dos desafios é saber onde e como começou a História do povo brasileiro, quem são os nossos ancestrais, como viviam, como se organizavam e qual a relação entre a ancestralidade africana e as diversas formas de agregação do povo negro, desde os primórdios, até a contemporaneidade. Trata-se ainda de uma elaboração da nossa História, da consciência política e da territorialidade que nos abraça e identifica.

A cultura mantém estreita relação com a possibilidade de ligar realidades, onde se inclui a realidade interna e externa do indivíduo até encontrar um elo entre a memória; a motivação genuína; a imaginação criativa, e o interesse pela sua própria História. Partindo destes princípios, relacionar a identidade cultural do estudante afrodescendente com aprendizagem implica a necessidade de propiciar a compreensão de aspectos da cultura africana e afrobrasileira na sua essência emancipadora. Entendemos assim o papel transformador da Educação como um compromisso para a construção de uma sociedade nova, uma nação que nos abraça, impulsionada por outras formas organizativas, que permitam redes e alianças sociais e solidária.

A cultura é algo específico dos agrupamentos humanos é o que organiza o jeito de ser, de pertencer e de participar solidariamente da sua comunidade. Ao mesmo tempo, em se tratando da relação entre o continente africano e o Brasil, não há dúvida quanto a herança cultural de milhares de etnias, como pedaços de espelhos que se esparramaram pelo mundo. Neste país que se mostra com dimensão continental, o caos das verdades espelhadas fez brotar diferenças que paradoxalmente tendem a nos aproximar. Comportamentos decisivos afirmam o jeito de ser do povo brasileiro. São milhares de pedaços e pedacinhos de espelhos, como fractais do mundo com memórias, histórias, semelhanças e singularidades que nos aproximam da tradição e da ancestralidade africana. Este é um dos sentidos da inserção da História e Cultura Afrobrasileira e Africana no currículo nacional.

Importante é compreender que não se trata de substituir um discurso branco, por um discurso negro, e por certo, não se pretende absolutizar a cultura negra como única influência na formação do povo brasileiro, o que seria também excludente. Também não se trata do desvelamento ou estabelecimento de uma única verdade, mas como uma potência de realização de sonhos de liberdade, de inclusão, de tudo que existe no mundo sem verdades absolutas como nos dizem os versos da canção *Manda Chamar* (2014).

*Manda chamar os índios
Manda chamar os negros
Manda chamar os brancos
Manda chamar meu povo
Para o rei Brasil renascer
Renascer de novo* (MENDES & SANTANA 2014).¹

Uma das características mais importantes da cosmopercepção da cultura afrobrasileira é a consciência da interrelação de todos os elementos naturais com seus eventos consequentes. É a complexidade de todos os aspectos, como manifestações de uma unidade básica. Nessa dimensão, todas as coisas são encaradas como partes interdependentes e inseparáveis de um todo cósmico.

O pensamento africano recriado na diáspora nos remete a ideia de todos os corpos comprometidos com os fenômenos da natureza. É nesta perspectiva que nos colocamos na relação com as energias de todo Cosmo, de modo a vivenciá-las também no próprio corpo.

Muito deste conhecimento aprendi olhando, escutando e sentindo o mundo que me foi mostrado desde criança na *Fazenda Copioba* em São Felipe, BA, lugar onde nasci e onde todos os seres se encontram, sejam as pessoas, os astros, os rios, as árvores, o mato e os bichos, porque tudo é vivo. A poesia *santamarense* continua chamando o mundo para agregar, para cuidar do mundo, para alegrar o mundo, sem perder de vista o afeto e solidariedade.

*Manda chamar os bichos
Manda chamar a mata
Manda chamar a água
A terra, o ar e o fogo
Para o rei Brasil renascer
Renascer de novo* (MENDES & SANTANA 2014).

¹ MENDES, Roberto & SANTANA, Tiganá (2014).

Disponível em: <https://youtu.be/99Waim4pc98>

Acesso em: 20/11/2024.

A Cultura Afrobrasileira, em sua força de oralidade, confere símbolos e signos da sua mitologia, em cujos rituais emergem referências que se transformam e se conceituam como aprendizagem significativa. Para a inclusão da História da África, vale implicar a contribuição das diversas linguagens das artes, para a construção de implementação de imagens falares, ações de narrativas transformadoras nos vazios da nossa História ancestral e afrobrasileira.

Consideramos que estamos nos aproximando da Educação das Relações Étnico-raciais, como sujeitos e da nossa História, na busca de preencher os silêncios e os vazios da História que não foi contada.

Manda chamar Tupã

Manda chamar Olorum

Chamar o Deus do povo.

Para o rei Brasil renascer

Renascer de novo (MENDES & SANTANA 2014).

Estamos a caminho da realização de um sonho, com ações instaladas no processo de transformação, como atores participativos de ações agregadoras, solidárias, articuladas e orientadas para a construção de reflexão. Portanto, não percamos de vista a ideia de que somos seres interdependentes. No plano do mundo natural, o ser humano depende também do Outro e dos seus saberes; depende do ar, da terra e dos seus minerais; da água, das plantas e de todas as formas de vida conectadas.

Entendemos que ao longo destes 20 anos a metodologia conteudista não foi o suficientemente nas suas possíveis conexões, considerando por exemplo, outras formas de comunicar saberes, utilizando também as linguagens das artes e a tradição oral.

Uma das lições importantes vem de *Léopoldo Sédar Senghor*:

o negro não assimila, ele se assimila (...) ele conhece o outro (...) Sujeito e objeto são dialeticamente confrontados no ato mesmo de conhecimento, que é ato de amor (...) “Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou”.

De fato não são as caravelas de Cabral que determinam o mito fundador do povo brasileiro. Não existe uma única lógica. Neste país de dimensões continentais, tampouco existe uma única cultura. Somos plurais, mas entendemos a ameaça de um mundo paralelo, com limites que levam em consideração as perspectivas da racionalidade; da diferença sexual; da sexualidade, e da espiritualidade. Reconhecemos os perigos de uma epistemologia com elementos que hierarquizam e qualificam povos, criando superiores e inferiores e determinando o que podemos ser.

Quando cheguei ao Ilê Axé Opô Afonjá, em 1986, levava como objetivo operacionalizar um projeto de pesquisa de mestrado na

Ufba, enfocando o universo cultural da criança afrodescendente. Consequentemente, levei também a ideia de vivenciar o cotidiano do lugar. Interessava-me participar de todos os eventos possíveis para compreender a relação cultural que teria envolvido, pelo menos, três gerações nesse terreiro. A cultura no Opo Afonjá, antes de ser herdada, fora e é transmitida em uma cadeia viva e recriada, plena de sabedoria das pessoas mais velhas. Minha compreensão, no que diz respeito à cultura do lugar, implicou em uma compreensão de conhecimentos ancestrais. Impossível pensar a nossa ancestralidade sem pensar a História da África e as conexões que nos reúnem para ver o Brasil renascer de novo.

E aqui estamos agora, ao final de 2024, bradando pelo direito de sermos diferentes, pelo direito de enraizamento; pelo que somos; pelos fundamentos da nossa ancestralidade negra e pelo cuidado com o mundo.

Sobre a Autora

Vanda Machado é pesquisadora, possui doutorado e mestrado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora colaboradora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Criou o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó na Escola Eugenia Anna dos Santos no Ilê Axé Opô Afonjá, propiciando o reconhecimento da escola como Referência Nacional pelo Ministério da Educação (MEC). Tendo sua trajetória acadêmica dedicada a Educação Étnico-racial, currículo e cultura, vem realizando consultorias, palestras, conferências e apresentando trabalhos em vários Estados no Brasil, também em Bruxelas, Nigéria, Cuba, Portugal e Buenos Aires. Membro da Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (RENAFRO), participou como roteirista do documentário: O Cuidar nos Terreiros e Saúde. Coordenou o Projeto Irê Ayó em comunidades quilombolas na parceria SECULT/Fundação Palmares. Criou e coordenou o Projeto Capoeira Educação para a Paz – Formação para Capoeirista Educadores (Lei 10.639/03) no Forte de Santo Antônio Além do Carmo IPAC/SECULT. Tem livros, textos e artigos publicados em revistas especializadas.

**entre sonhos, infâncias e a educação:
as filosofias africanas**

**among dreams, childhoods, and education:
african philosophies**

Wanderson Flor do Nascimento
Professor de Filosofias Africanas
Universidade de Brasília
Brasília — Distrito Federal

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3250-3476>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14212770>

Resumo: Este artigo discute algumas contribuições das filosofias africanas para a educação antirracista no Brasil, em especial, considerando a infância. Com base na Lei 10.639/2003, que determina o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, o trabalho aborda a importância de não apenas incluir conteúdos, mas de reposicionar a própria educação, inspirando-se nos saberes ancestrais africanos. A infância é vista como um momento de conexão com a ancestralidade, em que a criança é parte ativa da comunidade e depositária de sua sabedoria. As filosofias africanas enfatizam uma educação comunitária, em que a formação das crianças envolve toda a coletividade, não se limitando à transmissão de conhecimentos formais, mas também ao fortalecimento de laços afetivos e sociais, sempre em diálogo com a tradição e o coletivo.

Palavras-chave: (1) Educação antirracista; (2) Infâncias; (3) Ancestralidade; (4) Filosofias africanas; (5) Lei 10.639/2003

Abstract: This paper discusses the contributions of African philosophies to anti-racist education in Brazil, especially considering childhood. Based on Law 10.639/2003, which mandates the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in basic education, this paper emphasizes the importance of not only including content but also repositioning education itself, drawing inspiration from African ancestral knowledge. Childhood is seen as a moment of connection with ancestry, where the child is an active part of the community and a bearer of its wisdom. African philosophies emphasize a community-based education, where the upbringing of children involves the entire collective, not limited to the transmission of formal knowledge but also to the strengthening of affective and social bonds, always in dialogue with tradition and the collective.

Keywords: (1) Anti-racist education; (2) Childhoods; (3) Ancestry; (4) African philosophies; (5) Law 10.639/2003.

Iniciando a prosa...

Passados mais de vinte anos da alteração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), pela Lei Federal 10.639/2003, demandando que conteúdos de história e cultura africanas e afro-brasileiras estejam inseridos na Educação Básica — e, portanto, também na formação docente — o que nos tem sido permitido sonhar? Por onde temos caminhado diante dessa educação que, ainda hoje, demanda que refaçamos trajetos e sendas no enfrentamento ao racismo? O que temos conseguido criar diante dos cenários racistas, mas também de resistência no campo educacional brasileiro nos últimos anos?

Menos que responder a essas questões que têm inquietado muitas de nós que trabalhamos com a Educação antirracista, este texto buscará mergulhar nas filosofias africanas, sobretudo naquilo que elas podem inspirar o trabalho educativo, em especial o que encontra, no chão da escola, as crianças, essas que são, costumeiramente, pensadas como futuro de um povo.

Atuando na formação docente para uma Educação antirracista, tenho encontrado muitas questões que são colocadas por aquelas e aqueles que assumem um compromisso com a construção de uma Educação que possa ser uma arma para a reconstrução do imaginário sobre a população negra e para a construção de uma sociedade mais acolhedora e menos excludente. E diversas dessas questões estão vinculadas exatamente com as fases iniciais da Educação escolar, sobretudo no que diz respeito à educação das crianças.

Venho defendendo há alguns anos que a simples inserção de conteúdos vinculados com as africanidades no currículo, sem modificar seu sentido educacional, de pouco adianta. Estes conteúdos precisam ser acompanhados de um reposicionamento sobre a própria Educação, como nos alerta a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (BRASIL 2004: 17) e, para isso, tenho reivindicado a presença de uma Filosofia da Educação afro-referenciada, orientada pelos valores, saberes e modos de pensar que herdamos de nossas ancestrais negras que, desde que o processo colonial se iniciou, seguem na luta pela construção de um mundo em que o racismo não seja o marcador das posições que as pessoas negras ocupem em nossas sociedades (FLOR DO NASCIMENTO 2016).

Uma das apostas nessa Filosofia da Educação, que nos oriente nesse contexto de uma Educação antirracista, é que possamos mobilizar os saberes das Filosofias africanas e afro-diaspóricas, que têm se constituído ao longo do tempo como ferramentas de uma possibilidade do pensamento de fortalecer o engajamento nas lutas contra o racismo. Estas Filosofias, sobretudo no contexto brasileiro, são pensadas como esteio de reivindicação da ancestralidade como substrato para o pensamento, de

forma a garantir que se interrompa o apagamento provocado pelo racismo do que foi pensado, criado, valorado pelos saberes negros no continente africano ou na diáspora.

É no cenário desta procura por uma filosofia africana e/ou afro-diaspórica da Educação que buscamos caminhos para pensar a educação das crianças no contexto da luta por uma Educação antirracista e esta prosa intentará pensar lugares das infâncias no pensamento negro e nos terreiros de Candomblé como substratos para nos inserirmos em outros sentidos para a educação das crianças.

Entre infâncias e as Filosofias africanas pensando a Educação

Embora não se possa afirmar que essa seja a única abordagem possível, majoritariamente, na atualidade, o Ocidente entende a infância como uma etapa da vida, aquela que dá início à trajetória de um ser humano. Muitas vezes, essa compreensão de tal fase da vida nos apresenta as crianças como seres que são marcados pela falta, por ainda não serem algo: adultas, letradas, produtivas.

A formação, nesse cenário, aparece como um processo através do qual as crianças vão preenchendo essas faltas até atingirem uma certa completude, ainda que precária. Não raramente, encontramos a afirmação de que as crianças são o futuro (SOUSA 2006: 116), fenômeno que aponta para uma certa maneira ocidental de ligar a infância e uma específica temporalidade.

Mas essa é apenas uma das formas de compreender a infância. E é aqui que as Filosofias africanas podem nos auxiliar, de maneira potente, para pensar de outras maneiras. Como diversos povos africanos têm a ancestralidade como categoria fundamental para a compreensão e organização das sociedades (LEITE 2008), não é incomum a percepção de que a ancestralidade fale por meio das crianças, fazendo delas suas mensageiras. A infância, em muitas das sociedades tradicionais africanas, é compreendida como um momento de intensa conexão com a ancestralidade, em que a criança é vista como um canal vivo dessa ligação.

Ela simboliza a continuidade dinâmica da tradição, uma vez que carrega consigo o potencial da memória ancestral que será constantemente renovado e reconfigurado ao longo de sua formação (CLAVERT 2009: 45). Nesse sentido, a infância representa mais do que uma simples transição ou um estágio de passividade. Ao contrário, ela manifesta o caráter ativo e transformador da tradição, onde o passado não se repete de maneira estática, mas se recria em novas formas de experiências e significados; isso, porque a tradição não é entendida como estática, que apenas conserva e reproduz tudo o que já fora pensado e vivido.

A tradição, portanto, não é um fardo a ser carregado de forma mecânica, mas sim a matéria-prima sobre a qual a transformação se

constrói. A infância possibilita que o já existente, o que foi acumulado pela história, pelos valores e pela cultura, sirva como ponto de partida para o desenvolvimento de novas experiências. Longe de ser uma fase em que a criança é moldada para simplesmente repetir padrões preestabelecidos, a infância, nessa perspectiva, é um momento crucial para o surgimento de novas potencialidades que podem tanto conservar quanto inovar dentro da tradição.

As sociedades tradicionais africanas que chegaram ao Brasil, por meio dos saberes, valores e práticas que acompanharam as pessoas escravizadas – e as filosofias dessas sociedades – trazem consigo uma percepção de infância que recusa noções como a de propriedade sobre os filhos ou a autoridade patriarcal centralizada (*patria potestas*). A criança, nesse contexto, pertence a uma grande família ampliada: a comunidade. E é nessa família que a ancestralidade se atualiza em cada criança.

Nesse cenário, a ancestralidade não é algo abstrato e ligada estaticamente com o passado, mas sim uma presença viva no cotidiano dessas crianças, que são consideradas herdeiras da sabedoria e dos valores desse coletivo. A formação da criança, portanto, não é responsabilidade exclusiva dos pais biológicos, mas de toda a comunidade. Embora a figura da mãe biológica possa ter um papel mais próximo, outras pessoas da comunidade, incluindo mulheres que não são mães biológicas, podem compartilhar responsabilidades como a amamentação e os cuidados gerais. A organização social, nesses contextos, redefine a própria noção de parentesco: primos são tratados como irmãos, e tios e tias, bem como outros adultos mais velhos, são reconhecidos como pais e mães (SOMÉ 2007: 23-24).

Essa diferenciação no parentesco não é meramente nominal, mas reflete uma verdadeira redistribuição das responsabilidades, especialmente no que diz respeito à educação das crianças. A formação, nesses casos, não se limita à transmissão de conhecimento formal; envolve a construção de laços afetivos e sociais dentro de uma estrutura comunitária onde todos se educam mutuamente. A criança é vista como parte de um corpo social mais amplo, onde sua formação contribui para o fortalecimento e a renovação da comunidade. É a comunidade, em sua totalidade, que participa do desenvolvimento de cada pessoa, e, por sua vez, o desenvolvimento de cada pessoa reforça o bem-estar do coletivo, comunitário.

O ato de nomear uma criança, no interior dessa percepção, é um evento de grande importância, pois está profundamente ligado à história e às tradições da comunidade. Muitas vezes, o nome da criança é dado em um contexto de ritual iniciático, inserindo a nova pessoa que chega em uma rede simbólica de significados, propiciando que esta estabeleça suas primeiras conexões com o mundo ao seu redor. O nome, nesse caso, não é uma escolha pessoal da criança, mas tampouco é uma imposição arbitrária da comunidade. O processo de nomeação reflete uma aposta da comunidade

nas potencialidades daquela nova pessoa, reconhecendo-a como alguém que contribuirá para a manutenção e reinvenção da tradição coletiva. Assim, a criança torna-se depositária das expectativas da comunidade, e sua vida será, em parte, uma resposta a essas expectativas.

No entanto, a Educação, nessas sociedades, não é um processo de mera adaptação ou conformação. Ela se configura como uma facilitação de metamorfoses. A metáfora da passagem da lagarta à borboleta é especialmente útil para descrever esse processo, onde a primeira não é vista como um estágio inferior que precisa ser superado, mas sim como parte de um ciclo contínuo de transformação (ERNY 1990). Da mesma forma, a infância não é vista como um estágio incompleto ou preliminar da vida, mas sim como um momento pleno de potencialidades que estão em processo de desenvolvimento. O papel da Educação, portanto, é proporcionar às crianças os recursos necessários para que elas possam se integrar à comunidade e colaborar ativamente com ela, sem perder de vista suas próprias vontades e aspirações.

Nesse sentido, a formação educacional nas sociedades tradicionais africanas articula-se com os processos de subjetivação que caracterizam uma visão integrada de ser humano e de mundo. A Educação é vista como uma prática comunitária, onde as pessoas são formadas dentro de redes de participação que os conectam ao grupo social e ao cosmos ou natureza. O pensamento africano tradicional, estruturado de maneira plural, envolve a compreensão de que o ser humano está sempre em relação com o mundo e com os outros, e que essas relações são dinâmicas e inacabadas:

as ideias-motrizes do pensamento africano tradicional estruturado de modo plural, que inclui as redes de participação e de correspondências que conectam o sujeito ao grupo e ao mundo como um todo, às dimensões verbais, ao dinamismo, ao inacabado, à riqueza e à fragilidade, ao papel fundamental transferido no meio social e à referência inevitável à sacralidade do mundo (KISIMBA 1997: 326).

A educação das crianças, nesses contextos, baseia-se em uma lógica de integração que enfatiza as ideias de natureza, comunidade e ancestralidade. Desde muito cedo, as crianças são ensinadas por toda a comunidade, o que transforma a Educação em uma prática essencialmente coletiva (GBDEGESIN 1991). As lições não se restringem às palavras: gestos, olhares e formas de comportamento também são modos de ensinar o que é esperado em termos de ação e conduta dentro da comunidade. O aprendizado é, assim, um processo contínuo e multifacetado, que abrange tanto a formação individual, quanto a inserção na coletividade. Ao mesmo tempo, a singularidade particular da criança é incentivada, mas sempre em diálogo com o coletivo, de modo que suas ações e escolhas pessoais estejam em sintonia com o bem comum (CLAVERT 2009: 66).

Além dessa educação comunitária, há também, em diversas sociedades africanas, rituais iniciáticos que marcam a transição de fases na vida da criança. Esses rituais de passagem não apenas inserem a pessoa em novas posições dentro da comunidade, mas também reforçam a conexão espiritual e social com o grupo. Essas práticas iniciáticas possuem, assim, tanto uma função espiritual quanto político-social. Elas conectam a pessoa a uma dimensão encantada do mundo e fortalecem os laços com a comunidade, sublinhando o fato de que a formação é um processo que vai além do mero aprendizado técnico ou intelectual.

No entanto, ao contrário de uma visão que considera a Educação como um caminho para um processo de amadurecimento, que finde por resultar no abandono da infância, essas sociedades mantêm uma relação profunda com a ideia de ancestralidade, que não se limita à velhice. Embora haja uma associação já bastante conhecida entre ancestralidade e a idade avançada — com as pessoas idosas sendo consideradas guardiãs da sabedoria e das tradições —, a infância também é uma experiência privilegiada para a manifestação da ancestralidade. A tradição africana, ao valorizar a infância como um momento de grande potência transformadora, sublinha que a formação abrange todo o ciclo da vida, da criança à pessoa idosa. Assim, o processo educativo é visto como algo contínuo e comunitário, onde cada geração aprende com as anteriores e contribui para o futuro do coletivo.

A infância nas sociedades tradicionais africanas é marcada por uma profunda relação com o passado e com a memória coletiva e a criança africana tradicional está intrinsecamente conectada ao seu passado. Esse vínculo não é apenas conceitual, mas prático. A memória é uma ferramenta ativa no processo educativo, e as crianças são incentivadas a cultivar suas capacidades de lembrar e narrar as histórias e tradições de sua comunidade. Desde cedo, elas são treinadas a recitar narrativas longas e complexas, que muitas vezes ocupam centenas de páginas (BÂ 2010). Embora o significado completo dessas histórias possa se revelar apenas com o tempo, a memória já está lá, funcionando como um receptáculo de sabedoria ancestral.

Portanto, o processo formativo não é simplesmente uma acumulação de conhecimento, mas sim uma maneira de integrar o passado, a História, a comunidade e a natureza dentro de uma visão de mundo que é ao mesmo tempo pessoal e coletiva. As crianças, ao absorverem a sabedoria do passado, contribuem para a perpetuação da ancestralidade e para a renovação constante da tradição. Assim, a Educação nas sociedades africanas tradicionais é uma prática que envolve todas as gerações e que se fundamenta em uma profunda articulação entre o passado e o futuro, a individualidade e o coletivo, o humano e o todo do restante da natureza.

Infâncias, temporalidade, memória e ancestralidade

No cenário das reflexões filosóficas africanas da Educação, podemos ainda enfatizar algumas camadas das relações entre as crianças, a temporalidade, a memória e a ancestralidade, de modo que esses contornos iniciais trazidos até aqui nos ajudem a pensar em outras imagens de infância na proposta de uma Educação, que ao ser comunitária, encontre coletivamente, estratégias para o enfrentamento ao racismo.

Se, como já indicamos, para imagens hegemônicas no Ocidente, a figura da criança representa o início de algo novo, um ponto de partida para o futuro, contrastando com o passado que deve ser superado, implicando em libertar-se de um passado que limita as potencialidades do presente. Essa visão remete a uma abordagem moderna, na qual há uma percepção do tempo direcionada “*para o futuro, considerado modelo para o presente, não há a representação cíclica do tempo e pressupõe-se a possibilidade de controle do tempo a curto, médio e longo prazo*” (RIBEIRO 1996: 49). Nesse sentido, a infância é projetada do presente para o futuro.

No entanto, segundo o filósofo queniano John Mbiti (1970), as sociedades africanas tradicionais não compartilham essa preocupação radical com o futuro. Para essas culturas,

o tempo é um fenômeno bidimensional, com um longo passado, um presente e virtualmente nenhum futuro. O conceito linear de tempo do pensamento ocidental, com um passado indefinido, um presente e um futuro infinito, é praticamente estranho ao pensamento africano. O futuro é virtualmente ausente porque os acontecimentos porvir não foram realizados e, portanto, não podem ainda fazer parte do tempo (MBITI 1970: 21-23).

Mbiti explica que, nessas sociedades, os acontecimentos futuros são concebidos como virtuais, enquanto o tempo real é aquele vivido e experimentado. Assim, o tempo africano se move mais em direção ao passado do que ao futuro, sendo o presente o único tempo que nos atravessa e no qual podemos agir. O futuro é visto apenas como uma potencialidade.

Essa percepção temporal conecta as crianças não com o futuro, mas com o passado e o presente. A experiência infantil é projetada para entender o passado e o presente, permitindo que, com esse conhecimento, novas ações possam ser tomadas no futuro. É por isso que, em muitas sociedades tradicionais africanas, a educação das crianças se baseia em aprender as genealogias de seus antepassados, vivos ou mortos, pois isso oferece uma noção de profundidade, pertencimento histórico e uma obrigação sagrada de continuar a linhagem genealógica (MBITI 1970: 136-137).

Como as crianças pertencem a toda a comunidade, e não apenas a sua família biológica, como já discutimos, conhecer sua genealogia é um

compromisso compartilhado por toda a comunidade, que transmite esse passado como uma atmosfera que envolve toda a experiência infantil. Essa postura exige um profundo cuidado com o presente, já que as ações de hoje se tornarão parte do passado, fundamental para a história da comunidade. Essa interconexão entre passado e presente, e entre todos os seres, é central à percepção africana tradicional.

O fato de o passado ser irrenunciável traz consigo obrigações morais para com a natureza e a comunidade. Essas obrigações representam um compromisso com a História e a busca constante de aprender com seus acertos e erros. O nigerino Boubou Hama e o burquinense Joseph Ki-Zerbo (2010: 24) observam que o tempo tradicional africano integra a eternidade, de modo que as gerações passadas continuam a influenciar o presente, sendo contemporâneas e ativas em nossa realidade. Assim, somos responsáveis pela História que construímos, pois projetamos no presente os ancestrais que seremos no futuro, e prestamos contas àqueles que já se foram.

Essa percepção também altera o modo como se entende a relação entre vida e morte nas sociedades tradicionais africanas. No Ocidente, a morte implica um afastamento social, e os mortos são lembrados esporadicamente pela memória. Já nas tradições africanas, os mortos estão sempre presentes, tanto no passado quanto no agora. A convivência entre crianças e a morte é constante. Um exemplo dessa conexão pode ser visto no signo *éjì òkò*, no sistema de comunicação *mérindílógún* – muito conhecido como *jogo de búzios*¹ –, onde tanto os ancestrais mortos, quanto o orixá infantil, *Ibeji*, estão presentes. A infância e a morte compartilham uma mesma temporalidade, conectadas de forma complementar, sem tensões necessárias.

Portanto, as crianças são vistas como estando mais próximas da morte, do passado, dos ancestrais, do que da morte futura que um dia enfrentarão. Isso revela uma forma particular de conceber a relação das crianças com o tempo, ligando-as mais ao passado do que ao futuro. Como pontuado por Mbiti, as crianças são conectoras desse passado que persiste.

No entanto, Ribeiro alerta:

Seria tal visão do processo histórico estática e estéril, na medida em que coloca a perfeição no arquétipo do passado, na origem dos tempos? Constituiria o ideal para o conjunto das gerações a repetição estereotipada dos gestos do ancestral? Não. Para o africano o tempo é dinâmico e o homem não é prisioneiro de um

¹ No *jogo de búzios*, a caída das conchas abertas ou fechadas apontam para um signo, ou *odu*, que traz informações a serem interpretadas por quem está lendo o jogo. Vale ressaltar que as interpretações de cada signo dependem da tradição à qual a família do olhador se vincule. Sobre essa variedade de leituras e interpretações, ver Braga (1988).

mecânico retorno cíclico, podendo lutar sempre pelo desenvolvimento de sua energia vital (RIBEIRO 1996: 63).

Enquanto a imagem hegemônica da infância no pensamento ocidental é vista como desligada de um passado, sempre iniciadora, nas tradições africanas, as crianças são a personificação da memória. Elas representam e manifestam o passado, participando do que Amadou Hampâté Bâ (2003: 13) chamou de “*memória africana*”. Essa memória não é apenas uma capacidade de recordar eventos, mas uma experiência sensorial e corporal, na qual o passado é vivido de forma dinâmica e contínua. Desde cedo, as crianças são treinadas a observar e recordar com precisão, e essa habilidade está enraizada em uma tradição de narrativas orais que transmitem o passado como parte do presente.

A memória africana, assim como as crianças, está em constante expansão, não por acumular novos dados, mas por rearticular o passado em novas narrativas. A oralidade desempenha um papel central nesse processo, implicando não apenas a palavra, mas a comunidade como um todo. Cada história contada é uma nova encenação de algo já vivido, mas sempre a partir de novos encontros e perspectivas.

É nesse cenário que nomear uma criança, como já discutimos, é um dos gestos mais significativos nas sociedades tradicionais africanas, especialmente entre os iorubás e os povos de línguas bantas. O nome situa a criança em seu contexto histórico, conectando-a à sua genealogia e à história da comunidade. Esse ato de nomear é uma forma de inseri-la em uma ontologia relacional, onde ela passa a desempenhar um papel ativo na continuidade de uma História que antecede seu nascimento (SILVA 2015: 90).

Assim, a memória, como a infância, é um processo dinâmico que não se limita a uma simples repetição de gestos ancestrais, mas envolve uma recriação contínua de significados e experiências. As crianças, por sua vez, são agentes dessa memória viva, conectadas ao passado e comprometidas com a continuidade da história de sua comunidade.

Infantilizando o sonho

Se o que viemos discutindo até aqui aponta para uma imagem de infância mobilizada por Filosofias africanas que refletem sobre a Educação — e que nos são presentes de maneira potente em nossos legados ancestrais negros, como, por exemplo, nos Terreiros de Candomblé, como nos ensina Vanda Machado (2013) — talvez possamos buscar nessa abordagem elementos que fundamentem uma Filosofia africana ou afro-brasileira da Educação que nos ajude no contexto de uma Educação antirracista.

Seja por perceber na formação uma responsabilidade coletiva, seja por perceber na infância a continuidade ancestral — e não apenas uma expectativa de futuro que tende a ser frustrada se o passado racista se

atualiza no presente a cada passo que impedimos que as crianças deem na direção de uma vida plena —, essas reflexões podem ser úteis na medida em que mobiliza saberes ancestrais africanos não apenas para pensar os conteúdos a serem trabalhados na Educação antirracista demandada pelo artigo 26-A da LDB, mas também nas formas de repensar os sentidos mesmo das práticas e dos sujeitos em educação, elementos fundamentais de uma Filosofia da Educação.

Com isso, esperamos que possamos retomar uma das questões iniciais do texto, no que diz respeito ao que nos tem sido permitido sonhar no contexto dos mais de vinte anos da modificação da LDB pela Lei 10.639/2003. O racismo tem buscado restringir nossos sonhos, mas as estratégias de resistência nos fazem buscar cenários em que o sonho seja possível, em que sonhar junto seja possível, como nos conclama Vanda Machado (2013: 13), ao pensar o mito como *sonho coletivo*. Aqui, mito, infância, formação e a Filosofia da Educação nos aparecem como parte dessa possibilidade coletiva de sonhar que nos fortaleçam, para que possamos seguir nos engajando em uma luta por uma Educação antirracista, sonhada, desejada, por nós.

Proponho assim, que possamos aceitar o convite de Vanda para sonhar no coletivo, e mergulharmos juntas na proposta de uma Educação que não apenas tome a criança como alguém a ser educado, mas que tome suas potências africanas como motriz do processo de educar, que possamos infantilizar a Educação e o sonho por uma Educação antirracista.

Referências

BRAGA, Júlio (1988). *O jogo de búzios*. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL, Ministério da Educação (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC.

CLAVERT, Manisa Salambote (2009). *Da densa floresta onde menino entrei, homem saí*. Rito Iromb na formação do indivíduo Wong. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Paulo, Universidade de São Paulo.

ERNY, Pierre (1990). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*. Paris, L'Harmattan.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson (2016). “Tecendo mundos entre uma educação antirracista e filosofias afro-diaspóricas da educação”. In: KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy & MARTINS, Fabiana (Orgs.). *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Rio de Janeiro, NEFI Edições: 203-210.

GBADEGESIN, Segun (1991). *African Philosophy: Traditional Yoruba Philosophy and Contemporary African Realities*. New York, Peter Lang.

HAMA, Boubou & KI-ZERBO, Joseph (2010). “Lugar da história na sociedade africana”. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília, Unesco: 23-35.

HAMPATÉ BÂ, Amadou (2003). *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena, Casa das Áfricas.

____ (2010). “A tradição viva”. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História Geral da África I. Metodologia e Pré-história da África*. Brasília, UNESCO: 167-212.

KISIMBA, Pierre (1997). “Le profil éducatif des initiations traditionnelles africaines”. *Cahiers des Religions Africaines*, Kinshasa, n. 31: 323-328.

LEITE, Fábio (2008). *A questão ancestral: África Negra*. São Paulo: Palas Athena/Casa das Áfricas.

MACHADO, Vanda (2013). *Pele da cor da noite*. Salvador, EdUFBA.

MBITI, John S. (1970). *African Religions and Philosophy*. Nova Iorque, Anchor Books.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi (1996). *Alma africana no Brasil. Os Iorubás*. São Paulo, Oduduwa.

SOMÉ, Sobonfu (2007). *O espírito da intimidade. Ensinos ancestrais africanos sobre as maneiras de se relacionar*. São Paulo, Odysseus.

SOUSA, Flávia Alves de (2006). “A Filosofia e sua relação com a produção de pensamentos sobre a infância”. In: VASCONCELOS, José Gerardo; SOARES, Emanuel Luís Roque & CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre (Orgs.). *Entre Tantos: diversidade na pesquisa educacional*. Fortaleza, Edições UFC: 116-127.

Sobre o Autor

Wanderson Flor do Nascimento é Graduado em Filosofia, especialista sobre o ensino de Filosofia, mestre em Filosofia e doutor em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB). É professor do Departamento de Filosofia da UnB, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (CEAM/UnB), do Programa de Pós-Graduação em Metafísica (IH/UnB), e colaborador dos programas de mestrado profissional em Sustentabilidade

junto ao Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB) e Filosofia - PROF FILO - (Multi-institucional, Pólo UnB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde - GEPERGES Audre Lorde (UFRPE/UnB-CNPq). Líder do Núcleo de Estudos sobre Filosofias Africanas "Exu do Absurdo" (NEFA/UnB) e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/CEAM/UnB). Suas pesquisas se estruturam em torno dos processos de subjetivação - em suas dimensões ontológicas, éticas e políticas - e subdividem-se em três campos: 1) As Filosofias africanas e afrodiaspóricas; 2) Relações Raciais e Tradições Brasileiras de Matrizes Africanas (com ênfase nos Candomblés); 3) Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação (com ênfase na formação docente para o trabalho com o ensino da culturas e Histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas). Além das categorias criadas no âmbito das Filosofias africanas e dos estudos antirracistas sobre as relações raciais, utiliza o aporte das teorias de gênero, dos feminismos, da psicanálise e do instrumental analítico produzido por Michel Foucault. Investiga, ainda, saúde da população negra, diversidades de gênero e de orientação sexual, Direitos Humanos, estudos sobre a colonialidade e suas repercussões na Educação, Saúde e nos Direitos Humanos. Conselheiro do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR/MIR), período 2023-2025. É Tata ría Nkisi Nkosi Nambá, na Nzo ría Ndandalunda.

rotas insurgentes de intelectuais negras: biografias e bibliografias para a formação de professoras

insurgent routes of black intellectual women: biographies and bibliographies for teacher's training

Ivanilda Amado Cardoso

Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
Universidade Federal de São Carlos
São Carlos — São Paulo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0575-8323>

Tatiane Cosentino Rodrigues

Professora do Departamento de Teorias e Prática Pedagógicas
Universidade Federal de São Carlos
São Carlos - São Paulo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4402-2805>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14212818>

Resumo: Neste artigo entrelaçamos memórias e conceitos a partir da geografia afetiva e *escrevivências*. Apresentamos parte das biografias e bibliografias das intelectuais insurgentes Ana Celia da Silva, Joyce Elaine King, Maria de Lourdes Siqueira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Vanda Machado. Nosso objetivo é evidenciar as produções destas intelectuais como potencialidades para a formação de professores(as) no Brasil. As reflexões aqui desenvolvidas são decorrentes da Tese de Doutorado intitulada: “Intelectuais insurgentes no campo da formação de professores(as)”, defendida no Programa de Pós-graduação da *Universidade Federal de São Carlos*. A *escrevivência*, conceito cunhado pela intelectual Conceição Evaristo é a ferramenta metodológica que nos autoriza a registrar os encontros e as rotas insurgentes para representar múltiplas vozes de educadoras negras que formularam conceitos, proposições e projetos educacionais.

Palavras-chave: (1) Intelectuais insurgentes; (2) Formação de professores(as); (3) Educação; (4) Relações étnico-raciais; (5) Lei nº 10.639/ 2003.

Abstract: In this article we intertwine memories and concepts based on affective geography and *escrevivências*. We present part of the biographies and bibliographies of the insurgent intellectuals Ana Celia da Silva, Joyce Elaine King, Maria de Lourdes Siqueira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva and Vanda Machado. Our objective is to highlight the productions of these intellectuals as potential for teacher training in Brazil. The reflections developed here arise from the Doctoral Thesis entitled: “Insurgent intellectuals in the field of teacher training”, defended in the Postgraduate Program at the Federal University of São Carlos. *Escrevivências*, a concept coined by intellectual Conceição Evaristo, is the methodological tool that authorizes us to record insurgent encounters and routes to represent multiple voices of black educators who formulated concepts, propositions and educational projects.

Keywords: 1) Insurgent intellectuals; (2) Teachers’ training); (3) Education; (4) Ethnic-racial relations; (5) Law n° 10.639/2003.

Introdução

Em “Intelectuais Insurgentes no Campo da Formação de Professores(as)”, uma tese de doutorado defendida, em 2020, na *Universidade Federal de São Carlos* e publicada pela editora CRV em 2022, apresentei parte da biografia e bibliografia das *intelectuais insurgentes*: Ana Celia da Silva; Joyce Elaine King; Maria de Lourdes Siqueira; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Vanda Machado.

O objetivo daquela pesquisa foi o de evidenciar as trajetórias de vida e as produções acadêmicas destas intelectuais como fundamentais para o campo da formação de professores(as). A formação na área da Educação; as experiências nos movimentos sociais; a produção acadêmica, e os projetos de Educação foram encampados por essas intelectuais

Minha defesa é a de que as *intelectuais insurgentes* propuseram conceitos fundamentais para a constituição de tendências para a formação de professor(e)s. Por isso com a finalidade de estabelecer conexões diaspóricas entre pensamentos de mulheres negras no campo da Educação, analisei a biografia e bibliografia de intelectuais negras brasileiras e norte-americanas. O pressuposto é o de que o diálogo transnacional é uma ferramenta poderosa para o mapeamento de epistemologias, debates, conceitos, estratégias e políticas educacionais no mundo.

Ao analisar criticamente os modelos de formação de professores(as) no Brasil, também posicionei sob suspensão minha graduação no curso de Pedagogia, já que problematizo a matriz curricular, as metodologias e as epistemologias proposta pela universidade. Entendo que depois do diploma, todo(a) professor(a) deveria se perguntar criticamente se está preparado(a) para ensinar pessoas crianças, adolescentes jovens e adultos numa perspectiva antirracista.

Durante minha graduação no curso de Pedagogia eu tinha consciência de que, em razão do modo como estava organizada a matriz curricular e os referenciais teóricos, ao final dos quatro anos de graduação, os egressos não teriam bases teóricas e práticas sólidas para atuação na perspectiva de uma Educação antirracista.

Neste artigo retomo partes dos textos daquela pesquisa, primeiro para celebrar as vidas das professoras, bem como para ampliar as possibilidades de mais educadores(as) conhecerem suas biografias e bibliografias e, a partir delas, possam sonhar e planejar sua *práxis* sustentada em ações antirracistas que garantam aos/às estudantes aprendizagens referenciadas em saberes afro-brasileiros e africanos.

Rotas de afetivas e acadêmicas de *intelectuais insurgentes*

Como uma interessada nas trajetórias das intelectuais negras, entrelaço meu percurso de vida e acadêmico com os ensinamentos delas, entendendo a pesquisa como um caminho para encontro da minha

ancestralidade e das bases para minha atuação profissional. Aproximar minhas reflexões nas biografias e me aprofundar nas leituras produzidas pelas professoras participantes da pesquisa, tem sido um processo marcado por múltiplos significados, para além da titulação acadêmica, esse percurso fortaleceu minhas inspirações, ampliou meu arcabouço teórico e restituiu o direito de leituras negadas no meu processo de formação docente na graduação em Pedagogia.

Recorri ao conceito cunhado por Conceição Evaristo como ferramenta metodológica (SOARES & MACHADO 2017) para expressar os sentidos da pesquisa e abordar as vidas de mulheres negras, não como objeto passivo da pesquisa, mas como potência artística, inventiva, por meio da escrita literária, é um modo de evidenciá-las [...] como protagonistas de suas [...] próprias histórias (SOARES & MACHADO 2017: 217). Para a Psicóloga Lissandra Vieira Soares e a Antropóloga Paula Sandrine Machado, o conceito de escrevivência cunhado por Evaristo é uma ferramenta metodológica para a produção de conhecimento nas Ciências Humanas em que

aponta para o necessário incômodo que a escrita de mulheres negras precisa provocar no interior da produção científica hegemônica, marcadamente branca e androcêntrica, como um sinal da virada epistêmica em que essa produção se insere, bem como por sustentar a força de uma ética engajada à militância nos escritos e movimentos políticos de mulheres negras (SOARES & MACHADO 2017: 203).

Engajada nessa perspectiva, já que todos falamos desde um lugar (HALL 1996), apresento pontos das minhas experiências e trajetória educacional, por considerá-las elemento fundamental na compreensão da importância das políticas públicas educacionais. Antes que me intitule Doutora, convido a todos e todas para, a partir da minha trajetória e memórias, sentir, rever e pensar sobre a trajetória de jovens negros da periferia à educação superior, e enfatizo que o sucesso educacional deles/delas depende da consolidação de políticas equânimes e antirracistas para a democratização da educação superior, conforme tem pautado o movimento negro.

O conceito de insurgente aqui apresentado ultrapassa a definição do dicionário. Aqui o conceito *insurgente* está respaldado nas trajetórias de intelectuais negras que, na contramão do racismo e patriarcalismo, secaram suas *insubmissas lágrimas* (EVARISTO 2011), formaram uma *insurgent intellectual network*¹ (MORRIS 2015) e, como *outsiders within* (COLLINS 1986), ascenderam socialmente; ingressaram nas universidades, e tornaram-se

¹ Rede intelectual insurgente [Interpretação nossa].

docentes produzindo teorias e práticas *insurgentes* para a Educação brasileira.

O termo *insurgente* foi agregado ao meu vocabulário após a leitura do livro *Desconstruindo a discriminação no livro didático* (SILVA 2001), da professora Ana Celia da Silva, no qual a pedagoga denomina de *insurgência* a resistência das crianças frente às práticas racistas na escola. Portanto, não há inovações no termo, mas antes dessa data, talvez eu não utilizaria essa palavra para definir as práticas, ações, pensamentos e produções teóricas de pesquisadoras negras. Depois da menção da Professora Ana Celia da Silva, passei a observar textos e livros, bem como constatei a utilização do conceito em muitos artigos, eventos e textos nas redes sociais em referência à população negra. Ao retomar a leitura do livro *Ensinando a Transgredir* (hooks 2010) de bell hooks, constatei que a autora também menciona o termo “*intelectuais negras insurgentes*”. Até o final da elaboração da tese, observei uma crescente utilização do termo nos eventos acadêmicos, revistas, artigos dissertações e teses.

Assim, as participantes desta pesquisa são mulheres *insubmissas*² que compõem um núcleo de pesquisadoras *insurgentes*³ que ingressaram nas universidades e tornaram-se propositoras de teorias não desejadas pelos sistemas hegemônicos. E sem se distanciar da força da comunidade, como nos ensina o samba, elas “*aprenderam a ler para ensinar seus camaradas*”. Como mulheres que alcançaram importantes espaços, praticam o lema “*uma sobe e puxa a outra*”, bem como constroem importantes legados para as universidades brasileiras e estrangeiras.

Elas são da geração de primeiras intelectuais negras pós-revolução de 1930, bem como a primeira geração de mulheres negras docentes em universidades brasileiras e orientadoras de importantes intelectuais, que atualmente são também professores(as) formadores(as) nas universidades e dão continuidade às políticas e agendas de formação na perspectiva da educação e das relações étnico-raciais, ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

A trajetória acadêmica e militante, bem como as suas produções teóricas no campo da Educação são exemplos de *insurgências* diante do projeto de educação brasileira e currículo eurocêntrico que insiste em desconsiderar ou minimizar o debate racial. Opondo-se e reagindo aos modelos de Educação vigente no Brasil, no século XX e XXI essas intelectuais traçaram lutas, *insurgências* e pedagogias.

Os percursos registrados nas suas trajetórias demonstram que as professoras Ana Celia da Silva (1940), Joyce King (1949), Maria de Lourdes

² Em referência à Conceição Evaristo (2016), autora do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*, no qual retrata a solidariedade que aproxima as mulheres negras.

³ Expressão utilizada pela professora Ana Celia Silva no livro *Desconstruindo a discriminação no livro didático* (2001).

Siqueira (1937), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1942) e Vanda Machado (1942) estão em redes de compartilhamento de projetos educacionais comuns, produzidas nas experiências, fluxos e trocas culturais (GILROY [1956] 2001). Essas intelectuais compõem a *insurgent intellectual network*, que por definição são

construídas por intelectuais subalternos aos quais — por causa do império, raça, classe e/ou discriminação de gênero — foi negado o acesso às redes de intelectuais de elite (MORRIS 2015: 193) [Interpretação nossa].

Assim, a riqueza da trajetória e a vasta produção bibliográfica e audiovisual produzida pelas professoras estão registrados nas bibliotecas e *websites*, e são conteúdos fundamentais para a Educação brasileira, para o campo da formação de professores(as), bem como para a promoção de políticas de ações afirmativas, valorização e respeito à religiosidade africana no Brasil e são instrumentos fundamentais para a metodologia de trabalho científico. Muitos registros da sua biografia e bibliografia estão disponíveis, assim, as linhas que seguem⁴ são resultadas das leituras, escutas e tessituras que marcaram meu olhar de pesquisadora interessada em aprender e disseminar sobre fluxos e trajetórias de vidas de educadoras negras.

Maria de Lourdes Siqueira

*Encontrei a professora **Maria de Lourdes Siqueira** pela primeira vez, em 2010, no “Colóquio Internacional de Etnicidade, Religião e Saúde: Questões Identitárias e Políticas em Saúde da População Negra do Brasil”, organizado pelo Grupo de Pesquisa FA-SA — UFBA. Inspirada no curso de Wade Nobles sobre filosofia africana e saúde mental⁵ apresentei no congresso o texto “A construção da identidade de meninas negras na escola: a discriminação racial e as consequências à saúde mental”. Na apresentação, observei que uma senhora elegante estava lançando olhares avaliativos à minha apresentação. Eu estava diante da professora Maria de Lourdes Siqueira. Tenho recordações de que, ao final da apresentação, ela fez um comentário que não lembro “ao pé da letra”, mas era uma referência à importância do movimento negro para a nova geração de pesquisadores(as).*

⁴ Organizamos a apresentação das trajetórias pelo critério de ano do nascimento.

⁵ Curso de Pedagogia e de Psicologia Africana, ministrado por Wade Nobles e organizado pelo NEAB-UFSCar em 2010.

Após a apresentação senti vontade de registrar uma foto com aquela anciã, mas fiquei de longe observando-a com admiração.

Figura 1 – Maria de Lourdes Siqueira



Fonte: Elaborado pela autora a partir do google imagens.

Nascida em 1937, na “*Matinha (Terra de Pretos), nos Matões dos Moreiras, um antigo quilombo habitado pela família*” (SIQUEIRA 2018b: 16), no estado do Maranhão. Foi nesse território, afirma Maria de Lourdes Siqueira que: “*constituí minha referência geográfica, familiar e de pertencimento étnico-racial-cultural-religioso. Tudo o que sou vem daquele lugar*” (SIQUEIRA 2018b: 16). Quebrar coco, buscar água na fonte, lavar roupa no riacho, pilar o arroz, catar o feijão são aprendizagens das experiências da vida rural de Maria de Lourdes Siqueira, são saberes ancestrais e comunitários importantes nos processos de escolarização quando articulado ao currículo, mas, infelizmente, ainda negados pela pedagogia cognitivista. A história do mundo que compreende por onde Maria de Lourdes Siqueira andou é rica de informações e dados que nos instigam a viajar junto com sua escrita autobiográfica.

Se a trajetória de Maria de Lourdes Siqueira até pode ser compreendida numa linha temporal, como registrada no livro autobiográfico *À flor da pele: histórias dos mundos por onde andei*, a atemporalidade transdisciplinar da sua produção está registrada em seu livro *Siyavuma: uma visão africana do mundo*, produção que podemos apreender seus pensamentos, leituras de mundo e produção intelectual. O livro foi escrito

em diferentes tempos e lugares ao longo de minha trajetória, mas sempre com o mesmo objetivo: a busca da compreensão da diversidade étnica e suas contribuições a todos os processos de construção da sociedade brasileira (SIQUEIRA 2006a: 5).

O livro *Siyavuma* reúne anotações-roteiros elaborados por Siqueira para proferir em palestras e eventos. Nas palavras da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que prefacia o livro, a obra

nos convoca a tomar suas anotações como pistas para instigar nossos pensamentos, sacudir nessas reflexões, repetir ou renovar questionamentos e indagações, traçar rumos renovados para conhecimentos que nos sentimos desafiados a construir (SILVA 2006: 7).

Os temas que permeiam o pensamento de Maria de Lourdes Siqueira estão articulados nos 35 artigos e anotações-roteiros organizados em seis partes, na conclusão e em um rico glossário do livro *Siyavuma*. Considerando a interdisciplinaridade da obra, destacarei os textos que tratam especificamente sobre a Educação.

No texto intitulado “Marcas culturais africanas no Brasil”, que integra a Parte I, e que foi escrito para a Universidade de Brasília (UNB), Siqueira (2006) é categórica em afirmar que a tradição religiosa africana está presente em diferentes momentos da resistência negra, desde as organizações negras do início do século XVI até as décadas de 1930 e 1970.

Como também demonstra em sua tese, o fato de o Candomblé ser a manifestação religiosa responsável pela resistência e memória da cultura africana no Brasil, Siqueira (2006) cita as manifestações tradicionais como a *Irmandade da Boa Morte* em Cachoeira, os *Afoxés* e *Blocos Afro*, o *Bumba Meu Boi*, a *Festa do Divino*, a *Dança Afro-brasileira*, a *Capoeira*, os *Quilombos* e os *tambores*, como exemplos de algumas das marcas africanas religiosas, as quais referenciam e constroem o processo histórico brasileiro educacional.

Na definição de Siqueira (2006), a capoeira é uma das manifestações que mobiliza saberes necessários para a vida, como, por exemplo, a responsabilidade de ser um atento estudioso orientado por seu mestre, respeito pelos antepassados e pelo sagrado, o que estimula o desenvolvimento na postura de aprendiz. Para Siqueira (2006), essas manifestações marcam fortemente os processos e sistemas educacionais e formação de pessoas, por isso é necessária:

[a] redefinição e adequação dos currículos, concepção de material didático, preparação de material didático-pedagógico, concepção de espaço pedagógico de seus entornos, redefinição da relação professor/aluno dos processos de formação do professor. A lei n° 10.639/03 é uma exigência formal de processos para repensar todo o sistema educacional, a partir da inclusão concreta e coerente dos estudos de história e cultura africana nas escolas (SIQUEIRA 2006a: 18).

Considerando diferentes elementos para reconhecimento das marcas africanas nos processos e políticas educacionais e reparatórias, Siqueira (2006) projetou programas educacionais para o fortalecimento das pessoas negras com base em alguns indicadores fundamentais capazes de desenvolver: autoestima, consciência negra, orgulho de ser negro, a confiança no outro ou outra que é negro(a), conhecimento de nossa ancestralidade e a certeza de que nossos ancestrais nos legaram valores, costumes, crenças, tradições, conhecimentos, tecnologia e organização familiar.

As manifestações africanas estão presentes no cotidiano da população brasileira, que também está mais próxima das tradições indígenas e mais distante da visão de mundo europeia, assim, como enfatiza a Professora Maria de Lourdes Siqueira:

o Brasil inteiro se beneficia dos sabres, das tradições trazidas, mantidas e recriadas, transformadas em expressões religiosas, culturais, sociais e tecnológicas (SIQUEIRA 2018b: 19).

Os pressupostos educacionais articulados com a necessidade de repensar fundamentos da sociedade brasileira são reforçados nas anotações-roteiros de Siqueira para a sua participação da mesa de debate que compartilhou com a Professora Petronilha, no *II Congresso de Pesquisadores Negros* em 2002. No artigo “Cultura africana, racismo e educação” (SIQUEIRA 2006) nos indica bases fundamentais para o processo de formação de professores:

em síntese consideramos fundamental uma preparação de professores para incluir em seus programas de estudos e de ensino certos conhecimentos das civilizações africanas que seguramente contribuirão à construção e reafirmação de identidade e de autoestima (SIQUEIRA 2018b:25).

Representatividade importa!

A Professora **Ana Celia da Silva** anotou seu endereço de e-mail e o número de telefone no meu caderno de campo, no encontro organizado pelas pesquisadoras do grupo “Lendo Mulheres Negras”, em agosto de 2001.

Observei e senti um jeito de produzir conhecimento com afetividade que vi poucas vezes na universidade. Foi uma roda linda, várias mulheres lembrando como conheceram a Professora Ana Celia. Para além da sua produção teórica, eu conheci pessoalmente a professora Ana Celia naquele dia e fiquei emocionada com a homenagem organizada por jovens protagonistas dos encontros Lendo Mulheres Negras. Uma

honra presenciar esse momento do aniversário de uma das grandes referências para a Educação Brasileira. Aquele momento que você confirma que precisava voltar para viver isso (Diário de Campo da Autora, Salvador, 25 de agosto de 2017).

Em outubro do mesmo ano, após o aceite para entrevista, fui à casa da professora Doutora Ana Celia da Silva para realizar a entrevista. Com toda disposição, a Professora me oportunizou mais de uma hora de entrevista, a conversa se estendeu ao convite para almoçar. Aceitei porque sentia fome de saber mais e não poderia, jamais, perder a oportunidade de estar ao seu lado, por mais alguns minutos.

De volta ao Brasil, após o Doutorado Sanduíche na Georgia State University – Atlanta- GA - Estados Unidos, o ano de 2019 me ensinou outros desafios sobre a sala de aula e as políticas educacionais. Durante um evento organizado pelo movimento negro, em Salvador, encontrei a Professora Ana Celia da Silva, que com autoridade ancestral me lembrou da importância dos cuidados com as histórias e trajetórias de vida e profissional das pessoas. Ana Celia me disse: “Cadê a tese? Você fez a entrevista e sumiu”. Suas palavras me impulsionaram a pensar sobre a importância dos prazos e da ética no tratamento dos dados! Talvez a professora não tivesse recebido meus e-mails em que informei que, no ano de 2018, estaria fora do Brasil, mas o fato é que depois daquela chamada firme e ancestral, sentei-me mais rapidamente para concluir os capítulos da Tese.

Em 17 de outubro de 2019, no evento Diálogo: trocas e vivências com Ana Celia da Silva, em ocasião do lançamento do Espaço Griot criado pela Odara - Instituto da Mulher Negra⁶, em sua homenagem, tive a felicidade de ouvir, mais uma vez, Ana Celia e sua trajetória. Perguntei-a sobre quais bases e pilares definiriam os processos de formação de professores(as) no Brasil. Sua resposta, em suma, consistiu em defender a importância de trabalhar as pessoas para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial e a outra

⁶ Um acervo bibliográfico de intelectuais negras, sob as mais variadas perspectivas e disciplinas. As referências concernem à produção, sobretudo, brasileira de/sobre as contribuições do povo negro na formação cultural, histórica, política e religiosa, em diferentes períodos históricos. **Fonte:** Odara Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://institutoodara.org.br/espaco-griot/>

questão básica é ter confiança, ter uma expectativa real positiva do seu aluno.

Figura 2 – Ana Celia da Silva



Fonte: Elaborado pela autora a partir do google imagens.

A intelectual soteropolitana Ana Celia da Silva nasceu em 25 de agosto de 1940. Quando criança Ana Celia queria ser jornalista, porque escrevia redações criativas na escola, mas seguiu carreira docente e, quando terminou o primário com 10 anos de idade, fez admissão para ginásio e posteriormente realizou cursos pedagógicos. Trabalhou nas *Secretarias da Educação e da Cultura do Estado da Bahia*, antes de ingressar no curso de Pedagogia, em 1965, quando ingressou com 24 anos de idade na *Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas*, atualmente *Universidade Federal da Bahia (UFBA)*, tendo sido aprovada em terceiro lugar. Ana Celia da Silva diz: “o primeiro e o segundo lugar foram para duas filhas de professores”.

Ana Celia concluiu o curso de Pedagogia em 1968 e fez concurso para professora do Ensino Médio no ano seguinte. Entre 1970 e 1990, Ana Celia foi docente no *Centro Integrado Anísio Teixeira*. Embora a Professora Ana Celia da Silva seja reconhecida como referência da Educação das Relações Raciais, sua inserção no campo da Educação antecede suas reflexões e produções teóricas na temática racial. A professora enfatiza que durante o curso de Pedagogia: “como eu disse para vocês, eu nunca ouvi falar de Zumbi, nem de quilombo na universidade, nunca nada” (SILVA 2019: s/n).

Foi a partir do *Ilê Aiyê*, em 1974, e depois, em 1978, com a formação do *Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial*, posteriormente *Movimento Negro Unificado (MNU)*, que Ana Celia inicia estudos mais sistematizados sobre relações raciais no Brasil, quando integrou o *Grupo Nêgo*, grupo fundado em 1978.

Em 1981, a pedagoga fundou no MNU, juntamente com seu irmão Jônatas Conceição, o *Grupo de Trabalho sobre Educação* denominado “*Robson da Luz*”. Naquela ocasião, Ana Celia ministrou aulas de História e Cultura da África e Afro-brasileira em escolas de Ensino Fundamental: “essa

militância me mostrou a necessidade de continuação dos Estudos” (SILVA 2017: 13).

Em 1984, Ana Celia ingressou no Mestrado em Educação na então denominada *Faculdade de Educação*, atualmente *FACED da Universidade Federal da Bahia (UFBA)*. E foi uma das três alunas negras no curso de Pós-graduação (MACHADO 2016, *Memória da Educação na Bahia*).

Um projeto de pesquisa publicado na *Revista Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, publicado em 1987, registram as primeiras reflexões e intencionalidade de pesquisa de Ana Celia da Silva. No projeto de pesquisa intitulado “Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de 1º grau - nível 1”, quando seu mestrado estava em curso, Ana Celia apresentou parte da metodologia e objetivos centrais da pesquisa. Durante o mestrado, Ana Celia aprofundou seus estudos sobre a Cultura Africana. Em 1986, no *Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO)*, cursou a disciplina “*Estudos Africanos com o professor Edivaldo Boaventura, a Bahia introduziu Estudos Africanos bem antes da Lei nº 10.639/03, a Bahia introduziu*” (SILVA 2019 - Entrevista Memórias da Educação na Bahia).

Sua Dissertação de Mestrado defendida em 1988 e intitulada “Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau - nível 1⁷”, posteriormente foi publicada em forma de livro sob o título *A discriminação do negro no livro didático* (2019).

A pesquisa consistiu em questionar se “*professores de nível I percebem os preconceitos e estereótipos em relação ao negro veiculados nos livros didáticos de Comunicação e Expressão*” (SILVA [1988] 2019) selecionou e analisou 82 livros didáticos de língua portuguesa de Ensino Fundamental, e “*verificou que as ideologias de inferioridade e branqueamento são dominantes no livro didático*” (SILVA [1988] 2019: 36-37). Do total de livros selecionados, apenas nove deles apresentaram uma representação positiva sobre o negro, “*nos demais livros, o negro aparece como as formas de escravo, serviçal, caricaturados, desumanizado, como minoria e em último lugar nos grupos sociais*” (SILVA [1988] 2019: 37).

A trajetória de militância e compromisso com a Educação de Ana Celia da Silva tem continuidade no doutorado, quando a professora ingressa, em 1997, no *Programa de Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da UNEB*. E sob a orientação da Professora Maria de Lourdes Siqueira, Ana Celia defende, em 2001, a tese intitulada “*As transformações da representação social do negro no Livro didático e seus determinantes*”,

⁷ A Dissertação não foi localizada no Repositório da UFBA. É possível localizar o projeto de pesquisa com o mesmo título, nos *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, nº 63, 96-98, São Paulo, 1987: 96-98.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1282/1283>

publicada pela EdUFBa, em 2011, com o título *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?*

No campo acadêmico, Ana Celia da Silva é reconhecida como pesquisadora precursora na análise sobre a discriminação do negro no livro didático e, em minha análise, os resultados da sua pesquisa não estão restritos ao campo das relações raciais; pelo contrário, seu trabalho tem relevância na problematização sobre o currículo oficial, o mercado editorial, bem como sobre a formação racista de ilustradores(as) e escritores(as) brasileiros(as) e, principalmente, sobre os impactos desses diferentes fatores na formação de professores(as).

Ana Celia define sua experiência e atuação:

na área de Educação, com ênfase em Currículos específicos para níveis e tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: estereótipos em relação ao negro no livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais, desconstrução, representação social do negro nos livros didáticos de Língua Portuguesa das séries iniciais, e educação das relações étnico-raciais (CV Lattes, Base Sucupira CNPq).

A guardiã da ancestralidade africana na educação

Vanda Machado tem trajetória temporal para ser a minha avó, aliás, todas as professoras participantes da pesquisa. Esse tempo e possibilidade de espaço estimula minha escrita e projeções de vida e trabalho. Na Bahia, quando eu cursava o Ensino Médio, sempre ouvia seu nome como referência na área de Educação. Foi longe da Bahia e, quando na graduação em São Paulo, contexto em que passei a questionar o currículo de formação de professores(as); então recordei o seu nome como uma potência do pensamento educacional no Brasil.

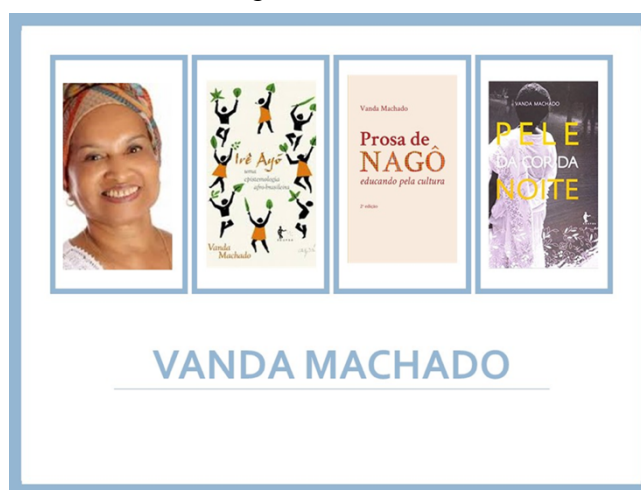
Em 2013, durante uma das atividades do projeto A Cor da Cultura, voltado para a formação de implementadores(as) da Lei nº 10.639/03, em Teresópolis (Rio de Janeiro), Vanda Machado era palestrante no evento. Naquele dia, eu só pude nutrir o orgulho de ser baiana. Após ouvi-la, guardei a imagem daquela professora e posteriormente inclui sua biografia e bibliografia no espoco das minhas pesquisas.

*Em agosto de 2019, ocorreu a 3ª Festa Literária Internacional do Pelourinho (FLIPELÔ), então fui em busca de Vanda Machado, pois queria seu aceite para participar da minha pesquisa, comprei seu livro intitulado *Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira*, lançado na Festa, na Igreja do Rosário dos Pretos. No autógrafo, a professora deixou uma mensagem carinhosa e o e-mail para que eu pudesse entrar*

em contato. Levei alguns dias para contatá-la novamente, pois estava atenta e concentrada na leitura da sua produção, não queria fazer uma entrevista sem me aprofundar cuidadosamente na sua produção. Horas depois de enviar o e-mail, recebi a resposta: “eu me coloco inteiramente à sua disposição”.

Na etapa seguinte, dediquei-me a assistir aos vídeos de entrevistas de Vanda Machado, e constatei que sua trajetória e concepção educacional são tão amplamente marcadas que respondiam todas as minhas questões de pesquisa. Ao me apropriar e transcrever as entrevistas, contatei-a novamente, a professora me respondeu que estava em viagem. O meu tempo de pesquisadora e o de Vanda como participante da pesquisa não se coadunaram, então foi preciso respeitar o tempo. Não a entrevistei, não naquele período de escrita da tese, e como o caminho se faz caminhando, a energia cíclica promoveu o encontro no tempo devido, posteriormente foi possível dialogar e aprender mais com Vanda Machado na atividade que organizei, denominada “A formação de professores(as) na perspectiva teórica de Vanda Machado”⁸.

Figura 3 – Vanda Machado



Fonte: Elaborado pela autora a partir do google imagens.

Um fato que marca o início da carreira de Vanda Machado como docente é a sua atuação na *Escola Joana D'Arc* (EJD), no período entre 1969

⁸ A formação de professores(as) na perspectiva teórica de Vanda Machado. Considerando a necessidade de ampliar diálogos para possibilitar que mais pessoas conheçam as potentes e significativas concepções de educação de Vanda Machado, articulei a agenda/entrevista ao cronograma de Estudos do GEPEE/IAT.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8SURO5dBis>

e 1982. A Escola foi fundada porque ela queria uma escola diferente (Museu da Pessoa, Entrevista Memória dos Brasileiros com Vanda Machado, 2015)⁹.

Durante 21 anos na referida escola (Joana D'Arc), exercitei a possibilidade de trabalhar com as crianças das primeiras séries, participando da referência Cultural do lugar. Juntamente com Balbino Cabral, trabalhava o tema "raízes culturais" com o estímulo da Organização Mundial da Educação Pré-Escola (OMEP) na qual militei por quase 20 anos e fui agraciada com o Diploma de Honra ao Mérito (MACHADO 2015: 21).

Como experiência na Educação de crianças, registra-se em seu currículo a atuação na *Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP)*, no período entre 1972 e 1982. Na Educação Superior, Vanda Machado atuou como professora convidada na *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)*, na qual ministrou as disciplinas de História e Cultura Afro-Brasileira; Ensino-Aprendizagem/Especialidade: Educação e Cultura Afro-Brasileira; Currículo; e Teologia Prática.

A atuação profissional de Machado foi centrada na Educação Básica e na política pública para a Educação. Atuou como professora formadora na *Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas (SEAL)*, no período entre 2004 e 2006, na *Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador (SMEC)*, no período entre 1995 e 2003, e foi assessora na *Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SECULT)*.

Vanda Machado possui graduação em História pela *Universidade Católica do Salvador (UCSal)*, e especializações em Metodologia do Ensino Superior e em Estudos da História e Culturas Africanas. Sua Dissertação de Mestrado em Educação foi intitulada "Formação de conceitos a partir do universo cultural da criança afrodescendente", defendida em 1986 na UFBA, e teve como *lócus* de pesquisa a *Escola Eugenia Anna*, no terreiro *Ilê Opô Afonjá*. Foi nesse contexto que Vanda Machado iniciou as bases da sua epistemologia de aprendizagem, isto é, a "*possibilidade de tomar elementos da cultura afro-brasileira como perspectiva de formação de conceitos*" (MACHADO 2019: 39). Para Vanda Machado, o processo educativo deve estar vinculado à vida, por isso a aprendizagem e cultura caminham de maneira interrelacionada.

Assim creio que se colocada a cultura afro-brasileira como quadro motivacional para uma das perspectivas principais no que diz respeito à aprendizagem das crianças de qualquer comunidade afrodescendente, poder-se-ia dizer mesmo que com muitas dificuldades seriam resolvidas (MACHADO 2019: 73).

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7wEKkc2pDjo>
Acesso em: outubro de 2019.

A pesquisa de mestrado de Machado (1986) pode ser caracterizada como uma proposta na qual *“a aprendizagem significava centrada na educação como política para o desenvolvimento da pessoa plantada na cultura do lugar”* (MACHADO 2019: 21). Ela afirma que:

... quando, em 1985, entrei no mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), já levava comigo a ideia de pesquisar uma base científica capaz de dar sustentação à prática pedagógica iniciada na Escola Joana D’Arc, em Paripe, subúrbio ferroviário de Salvador (MACHADO 2019: 21).

Ao mapear a produção e trajetória de Vanda Machado, a sua história de vida me ensinou muito sobre práticas de vida, para além das teorias. Com o falecimento dos pais, Vanda Machado sendo a irmã mais velha foi a responsável pela criação das outras cinco irmãs. A sua experiência de matriarca é um exemplo de continuidade dos princípios das sociedades africanas, que, em uma perspectiva ética afrocentrada (BANKOLE 2009), pode ser entendida como um modo de se relacionar estrategicamente, travando combate com a estrutura de poder.

Vanda Machado e suas irmãs fundaram uma escola como meio de sobrevivência, e por compromisso na formulação de *“outras possibilidades de lidar [...] com os diferentes modelos engessados que nos foi apresentado durante os cursos que nos formaram como profissionais”* (MACHADO 2019: 21). O projeto de uma escola diferente nasceu das memórias e vivências de Vanda Machado, que acreditou em uma escola para todos as crianças, com referências epistemológicas e saberes africanos independente do pertencimento étnico-racial ou filiação religiosa. O racismo religioso e seus efeitos nefastos e violento que vitimizam membros das religiões de matriz africana no Brasil, impedem o reconhecimento da importância das culturas africanas na formação social, política, intelectual e material do país. O Candomblé é uma experiência afrodiaspórica e política que, para além da sua função religiosa, também é responsável pela preservação e memória dos negros na diáspora. Para Machado (2019), os elementos afro-brasileiros, como os mitos, danças, músicas, cantos são referências motivacionais para compreensão da realidade e da aprendizagem significativa das crianças, já que interconectam *“história, o direito, as ciências, a ética e a tradição, que não se confunde com os fundamentos ou os segredos da religião”* (MACHADO 2019: 67).

A bases teóricas e vivências práticas durante o mestrado potencializaram o seu projeto pedagógico pioneiro denominado *Irê Ayó*, na *Escola Eugênia Anna*. O pensamento africano é fundamental para a construção do Projeto *Irê Ayó*, já que sua base *“reúne valores criadores de identidades e fecundidades de comportamentos solidários e coletivo”* (MACHADO 2017: 139).

O Projeto Irê Ayó, foi concebido, então, pela escuta das múltiplas vozes do cotidiano da comunidade Afonjá, pelas memórias, pelas vivências repetidas que se fundamentaram em experiências de pensamento migrados de lugares onde somente o cognitivo não alcança. Lugar onde a complexidade abraça realidades ampliadas e projetadas a partir de condições que incluem a ancestralidade, a memória, o corpo, o tempo e o espaço (MACHADO 2017: 23).

No livro *Pele da cor da Noite* (2013), Vanda Machado compartilha histórias da sua caminhada heurística percorrida à luz do pensamento africano recriado na diáspora, e sua conseqüente transformação em ações pedagógicas. O livro é resultado da sua tese, defendida em 2006 e intitulada “*Àqueles que tem na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora*”. Para Vanda Machado, a singularidade da sua história de vida está nos fundamentos que sustentam a religião de matriz africana e nos seus mitos cosmogônicos. Assim, com uma epistemologia fincada nas raízes africanas e saberes locais, Vanda Machado destaca a importância de valorizá-los.

Na defesa de uma educação pela cultura, Vanda Machado ensina aos professores o valor da Educação referenciada nos saberes ancestrais, na cultura e experiência local. O pensamento intelectual de Vanda Machado articula-se com a concepção de Joyce King (2012), que defende que não há excelência acadêmica sem excelência cultural. Em suma, ambas estão afirmando que as experiências culturais da população negra são saberes potentes e necessários aos processos de ensino e aprendizagem.

Eu penso que educar é conhecer (...) nascer junto (...), educar não isso que a gente tá fazendo, (...) a gente precisa de uma escola que fosse do bairro, e as pessoas fossem entrando para a escola (...) que a merendeira girasse... lá na Eugênia Anna é assim, entrasse na sala, saísse, conversasse também, desse palpite nas coisas que estão acontecendo, sem perder de vista a necessidade formativa (...) que não seja uma instrução, que seja um aprender para a vida, porque o aprender para o vestibular não está dando certo, a gente continua um país deseducado (MACHADO 2017: s/n. Entrevista Memórias da Educação da Bahia).

A professora Vanda Machado é uma guardiã da educação ancestral. Como nas palavras de Machado (2017), os processos educacionais podem ser mais significativos se o conceito de escola for aberto, com ampla participação da comunidade, bem como valorização e incorporação das experiências das merendeiras e outros profissionais da Educação no currículo.

A conselheira nacional

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nasceu em 29 de junho, no mesmo dia em que minha mãe nasceu, mas ela é da geração da minha avó. Como uma pesquisadora que também mobiliza afetividade e o coração para produzir conhecimento, saber a data de aniversário da Professora Petronilha aumentou minha motivação para escrever. Eu já tinha várias semanas sem conseguir concentração na escrita, e ficava me perguntando: como e o que escrever sobre a Professora Petronilha? Motivada pelo dia 29 de junho, reli sua biografia registrada no livro *Entre Brasil e África*, para aprender mais sobre sua trajetória de vida e acadêmica, tornando-se “professora de pele negra, com percepções, pensamentos, ações que buscam raízes no Mundo Africano.” (SILVA 2011: 13). A Professora Petronilha compôs a minha banca de mestrado e dentro muitas recomendações que acolhi de sua arguição é de que “trabalho é para a gente fazer do jeito próprio, mesmo que seja diferente do de outros.”

Figura 4 – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva



Fonte: Elaborado pela autora a partir do google imagem.

Poderia ter nascido em qualquer lugar da diáspora africana ou na própria África, mas nasceu na Rua da Esperança: “*tudo começa na Colônia Africana*¹⁰, na casa onde nasci, originada de mãe professora e de pai

¹⁰ “Colônia Africana: como começou a remoção dos negros para a periferia de Porto Alegre” (Rede Brasil Atual, 03/04/2017).

Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2017/04/colonia-africana-como-teve-inicio-a-remocao-dos-negros-para-a-periferia-de-porto-alegre/>

Acesso em: março de 2020.

construtor, no dia de São Pedro e São Paulo, em 1942” (SILVA 2011: 15). O bairro de Porto Alegre, hoje denominado *Rio Branco*, chamava-se *Colônia Africana* por ter abrigado ex-escravizados e seus descendentes no pós-abolição.

Petronilha aprendeu a analisar os processos educacionais e suas variáveis ao redor da mesa nas aulas particulares ministradas pela mãe. A mãe de Petronilha foi a primeira mulher negra a receber o título de Professora Emérita do Estado do Rio Grande do Sul. As referências de casa, da rua e da escola alertaram-na que: *“se estudava para lutar”* (SILVA 2011: 23). Também aprendeu a desconstruir a falácia da meritocracia ainda na infância, quando ao ser vencedora de um concurso de verso na escola, a mãe a alertou que *“quem recebe mais oportunidade de obter conhecimento não tem mais mérito do que os não atingidos por esses privilégios”* (SILVA 2011: 25). Notou desde a infância que *“poucas professoras eram negras, muitas se conheciam e teciam laços mais fortes ou mais tênues de amizade, até mesmo com meio de enfrentarem mais facilmente o racismo”* (SILVA 2011: 37).

Sendo uma das três mulheres negras ingressantes na *Faculdade de Filosofia* da UFRGS, Petronilha formou-se em Letras, em 1964, com a matriz curricular clássica: *“meus estudos na Universidade, nesse período, me forneceram elementos para entender como se construía ‘a civilização’ e as pistas para mais tarde fazer a crítica”* (SILVA 2011: 29).

As críticas contundentes aos processos educacionais, realizadas pela professora Petronilha, foram se acumulando ao longo de sua produção, e tem

se concentrado na explicitação de raízes africanas para o pensamento educacional negro brasileiro, na busca de metodologias para a formação de estudo de Africanidades, na proposta de teoria pedagógica que permita pensar a educação brasileira na diversidade de suas raízes sociais e étnico-raciais (SILVA 2011: 168).

A experiência por diferentes escolas da Educação Básica introduziu a Petronilha no campo da Didática, formando uma docente preocupada com os métodos de ensino, como ensinar sem constranger e com crítica aos métodos cognitivos:

com essas observações que ia fazendo no dia a dia das aulas, foi se delineando o eixo em torno do qual gravita minha atenção, seja no campo didático ou no científico: processos de ensinar e seus resultados, processos de aprender (SILVA 2011: 51).

Nesse contexto, Petronilha observou que os planejamentos e as linguagens da classe média ainda eram utilizados para tratar das classes populares, por isso o trabalho na escola precisava ir além dos regimentos, isto é,

precisava abranger muito mais do que uma lista de objetivos, de conteúdo, de procedimentos didáticos, tinha que estar imbricado na realidade social, na realidade vivida pelos alunos e suas famílias (SILVA 2011: 57).

Fazendo-se pesquisadora, Petronilha ingressou no Mestrado em Educação na área de concentração em *Planejamento de Sistemas de Ensino*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, e acumulou experiências de gestão educacional.

A passagem pela administração da *Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul* possibilitou sua indicação para desenvolver estágio e planejamento da Educação no Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIFE) da UNESCO. A Professora Petronilha afirma que as experiências proporcionadas por esse estágio a possibilitou

compreender que para planejar a educação em nível macro, como dizíamos, era preciso conhecer e respeitar, no seio de uma mesma sociedade, visões de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais, perspectivas políticas diversas (SILVA 2011: 64).

Seu ingresso na docência universitária se deu em 1972, quando assumiu a função como professora horista para lecionar a disciplina de “Língua Portuguesa: habilidade de linguagem escrita – Redação técnica” na *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*. Também lecionou “Metodologia do Trabalho Científico” e foi docente no curso de “Especialização em Supervisão Escolar”, na *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)*.

Em 1987, Petronilha B. G. e Silva defendeu a tese intitulada “Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro”, mencionada por Luana Santos como “*um dos primeiros estudos do campo da educação a abordar a interseccionalidade classe e raça no território da educação*” (SANTOS 2018: 72). Petronilha B. G. e Silva afirma que a pesquisa encomendada pela *União e Consciência Negra*, em 1987, sobre os modos de vida da população negra “*foi um dos pilares para que pudesse identificar e compreender o pensamento de raiz africana em suas expressões materiais e imateriais*” (SILVA 2011: 92), embora ainda naquele período, a pesquisadora não fazia menção ao conceito de Africanidades.

Assim, a Professora Petronilha nos explica que o conceito de africanidades ganhou contornos mais precisos no planejamento para sua participação no *Seminário Regional de Metodologia de Ensino da Cultura Afro-brasileira*, de 1995, em que ministrou a oficina “Elementos principais de uma metodologia de ensino da cultura afro-brasileira”. E desde então, o conceito está presente nas suas aulas, pesquisas e outras atividades de militância (SILVA 2011).

A excelência e comprometimento da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no campo da Educação a fez ser reconhecida pelo movimento negro brasileiro como um nome fundamental para ocupar a vaga no *Conselho Nacional de Educação* (CNE), em 2002. Como Conselheira, foi porta-voz das demandas da população negra na Educação. Para levar propostas sistematizadas ao CNE, articulou-se estrategicamente com outros(as) pesquisadores(as) que atuavam em funções públicas estratégicas em Brasília.

A aprovação da *Lei n° 10.639/03* exigiu do CNE a elaboração de regulamentações para a implementação da Lei, e a atuação e presença da Professora Petronilha foi fundamental na escuta e tradução das demandas educacionais. A Professora Petronilha promoveu, no NEAB/UFSCar, Reuniões de Trabalho para elaboração e avaliação do texto do *Parecer CNE/CP 003/2004* e da *Resolução CNE/CP 001/2004*, que regulamenta a *Lei n° 10.639/03*, adotando diferentes estratégias de diálogos com a comunidade acadêmica e não acadêmica representante das diferentes regiões do país (CARDOSO 2016). A *Lei n° 10.639/03* aqui representado pela trajetória e produção da Professora Petronilha B. Gonçalves e Silva, é um indicador de que o processo de formação de professores(as) deve reconhecer, implementar e implantar os marcos históricos e legais da educação.

Uma intelectual afrodiaspórica

*Em 2018, tive a oportunidade de cursar o Doutorado Sanduíche na Georgia State University e aprender com a metodologia de orientação de **Joyce King**, que aprimorou o que aprendi com minha orientadora Tatiane Rodrigues. Independência intelectual e autoconfiança são dois dos princípios presentes na metodologia de orientação de ambas.*

Durante o intercâmbio, uma das primeiras atividades que Joyce King me atribuiu foi a criação de uma linha do tempo, e acredito que essa metodologia influenciou fortemente o estilo de organização dos dados da minha pesquisa; localizando os fatos no tempo e espaço. A metodologia de Joyce King pode ser resumida em lembrete sobre a importância do foco se manter estudando, e pode ser ilustrada como uma mensagem na sua caixa de e-mail cujo assunto é Happy Sunday e muitos artigos anexados.

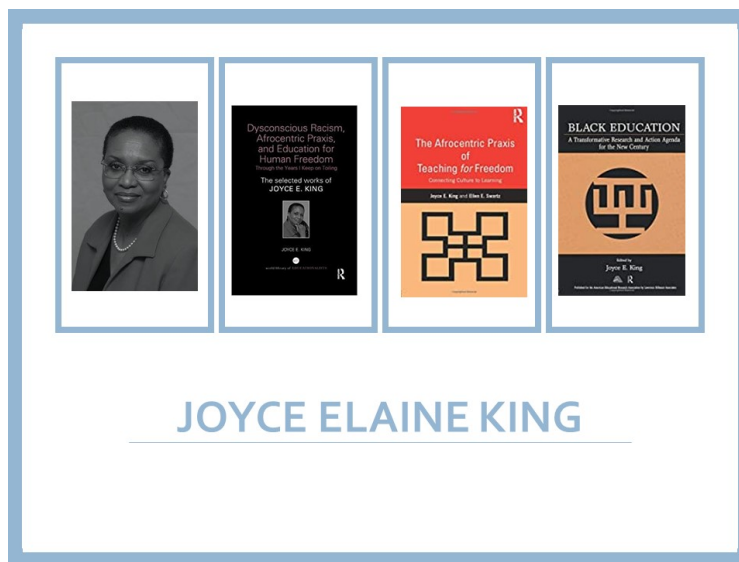
A conexão entre as professoras Joyce e Petronilha fomentou muitos intercâmbios acadêmicos de pesquisadoras da América Latina para os Estados Unidos, uma linha analógica ao underground railroad, fazendo referência à prática de libertação de Harriet Tubman. Cerca de seis pesquisadoras

brasileiras¹¹ foram orientadas por Joyce King na GSU na última década.

Durante o intercâmbio na GSU, em uma das nossas reuniões de orientações, perguntei para Joyce King: “O que nós brasileiros(as) poderíamos aprender com os Estados Unidos no campo da Educação?”. A resposta da professora, que defende a Educação articulada com as suas interfaces locais e comunitárias, foi a seguinte: “primeiro, olhe para os exemplos educacionais do Brasil, reveja os trabalhos do Olodum. Quando fui ao Brasil, vi um projeto educacional muito interessante. Pergunte à comunidade o que ela precisa.” (Registro da reunião de orientação, 2018).

Depois de um certo período durante o intercâmbio na GSU - Atlanta, a professora Joyce King passou a assinar os e-mails usando seu nome carinhoso, Nana. Junto com o carinho, permanência a intensidade de trabalho e indicação de leituras. Após ser autorizada a sair da formalidade no modo de tratamento de Dra. King, para chamá-la carinhosamente de Nana me manteve profissional no trabalho e ainda mais comprometida, pois ali fortalecia-se um laço de confiança e respeito mútuo.

Figura 5 – Professora Joyce Elaine King



Fonte: Elaborado pela autora a partir do google imagens.

¹¹ Tatiane Rodrigues e Simone Gibran. A mais recente *underground railroad* foi viabilizada pelo Programa Abdias Nascimento e possibilitou a conexão de uma estudante de mestrado, em 2017 (Fernanda Vieira), e duas de doutorado (Camila Rosa 2017 e Ivanilda Amado Cardoso 2018). Como continuidade das conexões, via CAPES/Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, a estudante de doutorado Karina Souza também realizou intercâmbio, em 2018 – 2019, na GSU sob a supervisão de Joyce King.

Joyce Elaine King nasceu no ano de 1949, em Fresno, Califórnia, e cresceu na cidade de Stockton. Durante o desenvolvimento da pesquisa perguntei sobre sua autobiografia e Joyce King informou que, até aquele momento, ainda não havia escrito, mas que um texto enviado para a AERA expressava parte da sua trajetória. O texto intitulado “*Staying Human: Forty Years of Black Studies Practical-Critical Activity in the Spirit of (Aunt) Jemima*”¹², registra seu percurso de 40 anos de ensino, investigação e ativismo pautado na prática-crítica da *Black Studies*. A autora descreve sua resistência à supremacia branca, racismo e alienação do espírito de (Tia) Jemima¹³, fundamentada na epistemologia e espiritualidade feminina.

O Programa da disciplina *Sociology of Inner-City Children*, ministrada por Joyce King na primavera de 2018, nos indica elementos da sua concepção de formação de professores(as):

Este curso apresenta aos alunos de pós-graduação o estudo da vida de crianças que vivem em comunidades urbanas empobrecidas na América - a “cidade do interior”. O foco deste curso será um delineamento de uma miríade de questões (sociais, políticas, históricas, econômicas, ideológicas e culturais), que impactam as vidas e a educação das pessoas que vivem nessas comunidades. Também consideraremos alternativas ao status quo (KING 2018: s/n) [Interpretação nossa].

Para Dr^a King, o racismo é uma forma de conhecimento. A partir dessa ideia, a socióloga desenvolveu na década de 1990 o conceito de *dysconsciouness*¹⁴, para designar a alienação e ausência de reflexão crítica dos seus/suas alunos(as) e futuros(as) professores(as) em formação sobre as desigualdades e o contexto histórico no qual estão inseridos(as) como docentes. Essa alienação como um ato de pensar é consequência da *mis-education*, argumentação essa desenvolvida no artigo “*Dysconsciouness Racism: ideology, indentity and the mis-education of teacher*”, no qual King (1991) detalha sua metodologia de formação de professores(as). Sua metodologia consiste em propor que os(as) estudantes examinem seus próprios conhecimentos, experiências de vida, ideologia educacional e Filosofia de Educação, no sentido de serem capazes de refletir e analisar

¹² Permanecendo Humano: Quarenta Anos de Atividade Prático-Crítica de Estudos Negros no Espírito de (tia) Jemima (tradução livre).

¹³ Marca de xarope da Quaker que trazia, entre 1890 e o início de 1920, a representação de uma mulher negra de forma estereotipada, como o personagem *mammy*. A personagem era interpretada por Nancy Green, ex-escravizada e primeira modelo afro-americana contratada para promover uma marca corporativa.

¹⁴ Ausência de Consciência [Interpretação nossa].

criticamente o contexto social no qual estão inseridos e que forjou suas crenças sociais, já que essas crenças influenciam as práticas pedagógicas.

No livro intitulado *Preparing teacher for cultural diversity*¹⁵ organizado por Joyce King, Etta R. Hollins e Warren C. Hayman, no âmbito do artigo *Thank you for opening our minds*¹⁶, King (1997) apresenta discussões sobre um programa de formação de professores(as) na *Santa Clara University* (SCU), no qual, como docente, descreve sua experiência de formação de professores(as) entre 1982 e 1994, possibilitando aos estudantes mudarem seus esquemas cognitivos e afetivos que limitam seu entendimento e comprometimento com um ensino transformativo (KING, 1997).

Para King (1997), o modo de pensar implica uma escolha moral. Dessa forma, em sua filosofia, a concepção de formação de professores(as) está pautada na ideia de que o(a) professor(a) deve estar preparado(a) para ensinar a todos(as), apoiando-se em uma forte fundação de conhecimento cultural, tendo sensibilidade para as diferenças culturais e sendo um(a) multiplicador(a) de expressões culturais pelas quais possam ser vividas afetuosas experiências de aprendizagem.

Para a socióloga, os(as) professores(as) devem ser capazes de realizar uma autorreflexão e autodefinição, de modo a refletir como isso implica na sua prática docente, conforme afirmou:

meu método de ensino testa a capacidade dos(as) alunos(as) de reconhecer e transcender a visão de palavra predominante e abraçar uma identidade pessoal e profissional não fundamentada nas suposições e crenças da supremacia branca/racismo ou no objetivo de assimilação (KING 1997: 165) [Interpretação nossa]¹⁷.

Ao propor uma resposta pedagógica para a *mis-education* e a *dysconciouness*, a metodologia de Joyce King provoca os(as) professores(as), em processo de formação, a refletirem acerca de suas experiências e analisarem o sistema pelo qual foram socializados(as), o que possibilita que questionem suas próprias *mis-education*. Joyce King defende que o(a) professor(a) precisa refletir sobre as ideologias de seus conhecimentos.

¹⁵ Preparando professores(as) para a diversidade cultural [Interpretação nossa].

¹⁶ Obrigada por abrir nossa mente [Interpretação nossa].

¹⁷ *My method of teaching test students' ability to recognize and transcend the predominant worldview and to embrace a personal and professional identify not grounded in the assumptions and beliefs of white supremacy/racismo or the goal of assimilation* (KING 1997: 165).

Uma preocupação central da perspectiva *Black Education* e dos *Black Studies*, entre algumas variações da sua abordagem multicultural, é responder como a Educação pode ser usada para preparar a população negra. Em sua perspectiva de *Black Studies* e *Black Education*, Joyce King amplia o questionamento para buscar a resposta de como a pesquisa pode se tornar uma forma de *Black Education*.

A tarefa analítica das práxis do *Black Studies* e da *Black Education* é desfazer as formas de conhecimento que sustentam injustiças e inequidade racial na Educação, de modo a encontrar caminhos para responder à pergunta do(a) pesquisador(a) do *Black Studies*, Clovis Semmes: “onde está a filosofia social, a teoria social, política e econômica que pode mudar a condição do afro-americano?” (SEMMES: 72 apud KING 2017: 23)¹⁸. Para King, o *Black Studies* oferece possibilidades de uma epistemologia crítica e social da realidade, e uma reorganização social do conhecimento (KING 1994: 351).

Na década de 1960, no intenso cenário do *Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos*, três fatos históricos foram importantes para a definição do *Black Studies*: o assassinato de Malcom X, a marcha *Black Power* em 1966, e o assassinato de Martin Luther King em 1968. Neste mesmo ano, o *Negro History Week*, evento iniciado por Carter Woodson.

Epistemológica e axiologicamente, o *Black Studies* distingue-se do conceito de *Negro History*, em razão de que o primeiro ao invés de focalizar as contribuições dos negros para América, como faz o segundo, questiona o próprio significado de América.

Durante o século XX, pesquisadores(as), estudantes negros(as) e brancos(as) interessados(as) em aprender sobre a experiência negra passaram a reivindicar a inclusão desses temas nos currículos oficiais das universidades. O *Black Studies*, enquanto perspectiva teórica, foi aceito antes de sua total definição.

Uma Educação transformativa para a Educação do negro foi a proposta de Joyce King no livro *Black Education*, publicado como resultado da *Comissão de Pesquisa na Educação dos Negros*¹⁹ da AERA. A pergunta central da obra é: “como a pesquisa educacional pode efetivamente melhorar a vida de pessoas negras e avançar na compreensão humana?” O primeiro capítulo escrito por Joyce King apresenta a perspectiva teórica e epistemológica referente ao pensamento intelectual negro, e alternativas para a inclusão em uma perspectiva não hegemônica. O texto também propõe uma visão transformativa da *Black Education* como uma compreensão fundamental para a liberdade humana e um mundo civilizado, no qual o bem-estar da humanidade esteja ligado ao bem-estar material e espiritual.

¹⁸ “Where is the social philosophy, the social, political and economic theory that could change the condition of africanamerican” (SEMMES 72 apud KING 2017: 23).

¹⁹ Commission On Research in Black Education: <http://www.coribe.org/>
Acesso em novembro de 2019.

King (2005) discute sobre a crise da *Black Education* na diáspora africana como um resultado do imperialismo e da missão educacional de aniquilação cultural, econômica e subordinação, baseada em falsas hipóteses de inferioridade genética e ausência de motivação da população negra. Frente às críticas, os(a) autores(as) do livro apresentam alternativas à hegemonia da Educação missionária.

Assim, o livro *Black Education* é uma alternativa para todas as pessoas envolvidas nos processos educacionais, justamente “*porque faz a tarefa de casa*”, uma vez que as pesquisas e práticas presentes na obra oferecem uma crítica desafiadora para o pensamento ortodoxo, para as justificativas da missão civilizadora e horrendas consequências do colonialismo.

Convidada a compor a publicação, a professora Petronilha escreveu o artigo intitulado “*A New Millennium Research Agenda in Black Education: Some Points to Be Considered for Discussion and Decision*”. Sua perspectiva afrodiaspórica e transnacional registrada no livro é assertiva, ao considerar que, “*nos Estados Unidos e no Brasil, precisamos desenvolver propostas e estratégias para melhorar os programas de preparação de professores que sejam apoiados pelas melhores práticas para a educação da população afrodescendente*” (SILVA 2005: 306) [Interpretação nossa²⁰

O status da *Black Education* nos Estados Unidos, bem como a desumana situação das pessoas negras colocam em questão os valores e proclamações do ocidente e, ainda, indicam não apenas o estado dos problemas educacionais que atingem essa população, mas em uma escala global, demonstram a crise no ocidente. A *Black Education* é uma perspectiva importante para a liberdade negra e para o processo específico de percepção cognitiva pelo qual os(as) professores(as) podem conhecer a realidade. Um princípio defendido por King é o de que a Educação e a experiência de vida dos descendentes de africanos estão interconectadas.

A chamada da *Black Education* por uma Educação para a liberdade questiona o cânone e o currículo, considerando que esse não é apenas acadêmico, mas é atravessado por interesses liberais e conservadores, e perpetuado por políticas educacionais como os *vouchers School* e os discursos de igualdade educacional, sem considerar a equidade, o que provoca lacunas no processo de aprendizagem (*achievement gap*). Para King, a luta contra o racismo na Educação demanda resistência nos livros multiculturais e esforços para inclusão da linguagem afro-americana na escola. A linguagem é outra dimensão muito importante para a autora.

Para Joyce King, os caminhos possíveis para a uma Educação libertadora está pautada na abordagem do *Black Studies*, afrocentricidade e *heritage knowledge*. A autora define *Heritage Knowledge* como um conceito mais apropriado do que *cultural knowledge* e mobiliza o primeiro

²⁰ “[...] in the United States and Brazil, we need to develop proposals and strategies to improve teacher preparation program that are supported by the best practices for educating African descent population” (2005: 306).

para descrever o que os(as) estudantes precisam saber sobre sua própria cultura e história. Para a autora, o *Black Studies* é um importante quadro teórico na crítica ao currículo escolar produzido em uma perspectiva branca, desde que esse campo desafia a ideologia dominante produzida pela supremacia branca a qual continua a criar mitos sobre as pessoas.

Nas críticas de King, o fechamento de escolas, a política de *vouchers*, a redução drástica dos professores(as) negros(as) em *New Orleans*, por exemplo, são sinais da crise na *Black Education* que contribui para o aumento do encarceramento de crianças nos Estados Unidos. A política de tolerância zero como resposta à indisciplina escolar é conhecida como *school-to-prison pipeline*, uma expressão que designa o fato de as crianças perseguirem uma trajetória da escola para a prisão.

Para King o desconhecimento da História e da herança de conhecimento produzido, elaborado e vivido pelas pessoas negras provoca a *miseducation*. Por isso, defende um currículo informado por uma epistemologia africana e, nessa perspectiva, a comunidade de pesquisadores(as) pode recuperar as narrativas e legados esquecidos. Para a autora, a pesquisa acadêmica precisa ser um instrumento de Educação para a liberdade.

Joyce King trabalha na perspectiva de relacionar a pesquisa acadêmica com o desenvolvimento comunitário. Uma problematização central em seus trabalhos está expressa pelo questionamento: *How can you return what you learned to community?*²¹ (KING 2018).

King (2012) propõe uma noção de ensino emancipatório que está aliado com uma compreensão da América negra em uma perspectiva crítica, a partir da epistemologia dialética e do ensino por meio da Cultura e Arte. A autora defende a conexão dos(as) estudantes com suas famílias, desenvolvendo um sentimento positivo sobre si mesmo e sobre o grupo étnico-racial ao qual pertencem, o que possibilita a constituição de uma consciência negra crítica e um resgate histórico.

Para a professora Joyce King (2012), não se alcança a excelência acadêmica sem a excelência cultural, senso de identidade pessoal e comunal. Por isso, as crianças precisam aprender sobre o que aconteceu com suas famílias, seu bairro e seu povo, bem como ter oportunidade para desconstruir imagens racistas. Essa perspectiva implica aprender sobre resistência, usar as diferentes formas culturais de expressão, epistemologias dialéticas, em razão de que, para King, o ensino e aprendizagem devem estar pautados na cognição, afeto e arte.

Joyce King é uma intelectual afrodiáspórica, porque suas análises educacionais atravessam fronteiras e suas análises convida a academia brasileira, na agenda da internacionalização, a reformular o currículo e

²¹ Como você pode devolver o que aprendeu à comunidade? [Interpretação nossa].

práticas incluindo a biografia e bibliografia de intelectuais da escala global fora do eixo europeu, para promover a formação de professores(as).

Considerações finais

O campo da Educação das Relações Étnico-Raciais apresenta uma vasta produção de metodologias e possibilidades consolidadas, visto que viemos de um longo processo histórico de ações individuais e coletivas de instituições culturais e acadêmicas, pesquisadores(as), militantes e educadoras(as) negros(as).

Os percursos e dados apresentados neste artigo e detalhado na pesquisa de doutorado, reafirmam que a trajetória de vida e a produção bibliográfica das *intelectuais insurgentes* Ana Célia da Silva, Joyce Elaine King, Maria de Lourdes Siqueira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Vanda Machado são potencialidades epistemológicas para o campo da formação de professores, isso porque, estas pesquisadoras produziram conceitos fundamentais para repensarmos a política educacional brasileira e os elementos estruturantes qualitativos e quantitativos pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem.

A partir das biografias e bibliografias das intelectuais, podemos apreender um programa de formação de professores a partir de quatro tópicos fundamentais, representados nas biografias e bibliografias das intelectuais negras:

1. Obrigatoriedade de uma Educação referenciada nos marcos legais da Educação das Relações Étnico-Raciais e na luta histórica do movimento negro;
2. Relevância das representações positivas e da revisão dos recursos didáticos e paradidáticos;
3. Urgência na formação de novas epistemologias educacionais;
4. Perspectiva transnacional e diálogos afrodiaspórico na ampliação das reflexões e práticas docentes.

Nas produções da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, localizamos indicadores de que as agendas e demandas da sociedade civil são aspectos fundamentais para a formação de professores(as) e definição do currículo escolar, sendo a luta histórica do movimento negro um dos exemplos de participação social que culminou na aprovação da *Lei nº 10.639/2003*, que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB – Lei nº 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira" e dá outras providências.

Articulado aos fundamentos da Educação, a legislação educacional tem sido o principal instrumento orientador da formação de professores, e

observa-se que as alterações na LDB e as reformas educacionais alteraram as prioridades e referências da formação docente. A *Lei nº 10.639/2003*, enquanto um marco legal, aqui representado pela trajetória e produção de Gonçalves e Silva, é um indicador de que o processo de formação de professores(as) deve observar, não sem críticas, a legislação.

Analisando a representação do negro no livro didático, Ana Célia da Silva indica ao campo da formação de professores(as) a necessidade de atitude crítica frente ao material didático e paradidático. O tema das relações raciais pode ser compreendido como uma chave importante na produção de Ana Célia da Silva, mas o problema e metodologia da sua pesquisa, possibilitam diretrizes gerais para a problematização do currículo oficial, do mercado editorial, bem como da formação e concepções educacionais de ilustradores e autores brasileiros e, principalmente, dos impactos desses fatores na formação de professores. Isso quer dizer que o quadro teórico-metodológico presente em seus trabalhos são potencialidades para o percurso formativo como um todo, pois os(as) profissionais da Educação poderão utilizar a metodologia e criticidade para aprender sobre relações raciais e para analisar outras representações sociais como, por exemplo, gênero, regionalidade, sexualidade, classe, faixa etária, entre outras diferenças sociais agenciadas como desigualdades educacionais.

A urgência na formação de novas epistemologias educacionais está representada na biografia e bibliografia de Vanda Machado e Maria de Lourdes Siqueira. As intelectuais oferecem ao campo da formação de professores consistentes críticas à tradição ocidental na Educação e apontam caminhos para a construção de epistemologias referenciadas na cosmovisão africana, na ancestralidade e nos valores civilizatórios como conteúdos fundamentais para a formação de professores(as).

Um olhar transnacional e afrodiaspórico para a formação de professores(as) pode ser introduzida a partir da produção da Professora Joyce Elaine King, uma intelectual diaspórica que defende a articulação da formação acadêmica e desenvolvimento comunitário. Outras múltiplas potencialidades podem ser evidenciadas a partir da biografia e bibliografia das *intelectuais insurgentes*. Sendo assim, ensejo que o percurso e os dados disponibilizados nesta pesquisa se transformem em outras produções e ideias que potencializem e valorizem as histórias e trajetórias de mulheres negras.

Referências

BANKOLE, Katherine (2009). “Mulheres africanas nos Estados Unidos”. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo, Selo Negro: 253 -297.

COLLINS, Patrícia Hill (2018). “Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro”. 1986. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1: 99-127, 2016.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>

Acesso em: 20/05/2018.

EVARISTO, Conceição (2006). *Becos da memória*. Belo Horizonte, Pallas Edições.

_____ (2009). “Dados Bibliográficos”. *Literafro*, - Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras Belo Horizonte, maio.

Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao->

Acesso em: 02/12/2020.

GILROY, Paul (2012). *O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo, Editora 34.

hooks, bell (2010). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes.

HALL, Stuart (1996). “Identidade cultural e diáspora”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24: 68-75.

KING, Joyce Elaine & SWARTZ, Ellen E. (1991). “Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers”. *The Journal of Negro Education*, Vol. 60, No. 2 (Spring): 133-146.

_____ (1997). “Thank you for Opening Our Minds: On Praxis, Transmutation, and Black Studies in Teacher Development”. In: KING, Joyce E.; HOLLINS, Etta R. & HAYMAN, Warren C. (Orgs). *Preparing Teacher for Cultural Diversity*. Teachers College Press, Columbia University, New York: 156-169.

_____ (2005). *Black education: A transformative research and action agenda for the new century*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum/Washington, DC, AERA.

_____ (2015). **Transformative Curriculum Praxis for the Public Good** in Dysconscious Racism, Afrocentric Praxis, and Education for Human Freedom: Through the Years I Keep on Toiling (New York, 2015), p. 235 47.

_____ (2016). “Re-membling history in student and teacher learning”. In: *The Afrocentric praxis of teaching for freedom connecting culture to learning*. New York, Routledge: 87- 111.

_____ (2017). "A reparatory justice curriculum for human freedom: rewriting the story of african american dispossession and the debt owed." *The Journal of African American History* 102, no. 2 (Spring): 213-231.

_____ (2018). "The Sociology of Inner-City Children". Program: *Social Foundations of Education*. Semester: Spring 2018, COE 496.

_____ (2018). *Heritage Knowledge in the Curriculum: retrieving an African Episteme*. New York, Routledge.

_____ (2018). "Returning what we learn to the people: Theory and Patrice". In: KING, Joyce E. & Swartz, Ellen (Org). *Heritage Knowledge in the Curriculum: Retrieving an African Episteme*. New York, Routledge: 175-200.

MACHADO, Vanda (2015) "Memória dos Brasileiros com Vanda Machado". Entrevista Museu da memória.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7wEKkc2pDjo&t=5141s>
Acesso em: 12/10/2019.

_____ (2017). "Memórias da Educação na Bahia". Entrevista - *Nosfera UFBA*.

Disponível: <https://noosfero.ufba.br/memoria-da-educacao-na-bahia>.
Acesso em: 11/10/2019.

_____ (2017). *Pele da cor da noite*. Salvador, EDUFBA.

_____ (2017). *Prosa de nagô: educando pela cultura*. Salvador, EDUFBA.

_____ (2019). "Encontro heurístico com Vanda Machado". Entrevista DMMDC-UFBA. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=VictuqoT3dU&t=783s>.
Acesso em: 18/08/2019.

_____ (2019). *Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira*. Salvador, EDUFBA.

MORRIS, Aldon (2015). *The scholar denied: W. E. B. Du Bois and the Birth of Modern Sociology*. Los Angeles, University of California Press.

SANTOS, Luana Diana dos (2018). "Intelectuais negras insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes". Dissertação (Mestrado em Educação) - *Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto*, Mariana.

SILVA, Ana Célia da (1987). Projeto de Pesquisa “Estereótipos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov: 96-98.

Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1282/1283>

Acesso em: 08/2015.

____ (1987). “Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro”. Tese (Doutorado em Educação). *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre.

____ (2005). “New Millennium Research Agenda in Black Education: Some Points to Be Considered for Discussion and Decision”. In: KING, Joyce E. (Ed.). *Black Education: A transformative research and action agenda for the new century*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum/Washington, DC, AERA.

____ (2008). “A desconstrução da discriminação no livro didático”. In: MUNANGA, Kabengelê (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação: 13-24.

____ (2008). “Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras”. In: MUNANGA, Kabengelê (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, MEC/SECAD.

____ (2010). *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador, EDUFBA.

____ (2010). “Mjee nega: da fma a la ea feminia”. In: *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de sueños, Madrid.

Disponível em:

<https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Otras%20inapropiables-TdS.pdf>

Acesso em: 05/07/2017.

____ (2011). *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte, Mazza Edições.

____ (2011). *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador, EDUFBA.

____ (2017). *Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei 10.639/03*. Salvador, Hetera.

____ (2019). *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador, EDUFBA.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (2006). “Prefácio”. In: SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Siyavuma: uma visão africana de mundo*. Salvador, Ed. Autora: 229.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e & BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (1997). *O pensamento negro em educação no Brasil - Expressões do Movimento Negro*. EDUFSCar.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes (2006a). *Siyavuma: uma visão africana de mundo*. Salvador, Ed. Autora.

____ (2006b). *Imagens negras: ancestralidade, diversidade e educação*. Belo Horizonte, Mazza Edições.

____ (2018a). *A inteligência negra Ocupação Ilê Aiyê*, 2018a. (5:06 min)
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HjO38el16zI&t=232s>
Acesso em: 10/11/2019.

____ (2018b). *À flor da pele: histórias dos mundos por onde andei*. Belo Horizonte, Mazza Edições.

SOARES, Lissandra Vieira & MACHADO, Paula Sandrine (2017). “Escrevivências como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social”. *Psicologia Política. Rev. psicol. polít.* vol.17 no. 39, São Paulo, maio/ago.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf>
Acesso em: 11/11/2017.

Sobre as Autoras

Ivanilda Amado Cardoso é Pós-Doutora em Educação pelo *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP)*, Doutora e Mestre em Educação pela *Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)*. Realizou Doutorado- Sanduiche como *Research Scholar* na *Georgia State University* em Atlanta, GA, USA, *Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (CAPES-NEAB-UFSCar)*. Graduada em Pedagogia pela *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)*. Desenvolve pesquisa no campo da formação de professores/as e Educação para as Relações Étnico-Raciais. É integrante do *Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFSCar)*. Foi professora substituta no curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de São Paulo -IFSP-Bragança Paulista. Atuou como professora colaboradora no *Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/IFSP)*. Foi professora de cultura afro-brasileira na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas.

Tatiane Consentino Rodrigues é Doutora em Educação (2011) pela *Universidade Federal de São Carlos*, possui Graduação (2003) em Pedagogia e Mestrado em Ciências Sociais (2005) pela mesma instituição. É professora do Departamento de Teorias e Prática Pedagógicas e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar. É líder do grupo de Pesquisa CNPq "*Educação e relações étnico-raciais*". Coordenou projeto internacional do *Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento* (CAPES). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, relações raciais, diversidade, diferença, educação infantil, currículo e formação de professores. Realizou pós-doutorado na *Universidade Paris Nanterre* (2019-2020), no *Centre de Recherche Éducation et Formation* (CREF-EA 1589). *Équipe Éducation Familiale et Interventions Sociales auprès des familles* com bolsa FAPESP e Print/CAPES.

**três mestras negras:
pretagogia, conceitos operatórios e experiências no quilombo**

**three black masters:
pretagogy, operational concepts and quilombo experiences**

Sandra Haydée Petit

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
Fortaleza - Ceará

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2601-3534>

Cláudia de Oliveira da Silva

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Ceará
Fortaleza - Ceará

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0490-5651>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218160>

Resumo: Nesse artigo pretendemos mostrar algumas das nossas numerosas inspirações teóricas negras femininas que muito têm nos ajudado a compreender que as Pedagogias afrorreferenciadas e particularmente a Pretagogia, fortemente embasadas nas cosmopercepções africanas, precisam, não somente trabalhar conteúdos e autorias relativas às culturas e histórias africanas e afrodiáspóricas, e sim também gerar novas posturas, atitudes e práticas afrocomunitárias. Tais posturas e práticas perpassam pelo que a Pretagogia denomina de conceitos operatórios: Ancestralidade, Pertencimento, Espiritualidade e Transversalidade. Viemos aqui prestigiar as importantíssimas elaborações teórico práticas de três grandes Mestras das tradições afroancestrais. Uma africana, na pessoa de *Sobonfu Somé de Burkina Fasso* na Costa Oeste africana, com seus trabalhos sobre Comunidade e Espírito na compreensão de mundo *Dagara*, a maravilhosa Professora *Egbome Vanda Machado* que criou a epistemologia afro-brasileira *Irê Ayó*, cujo livro com esse nome apresentamos aqui, e a saudosa Professora *Azoilda Loretto da Trindade* com suas contribuições para os valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. A segunda parte do artigo traz exemplos de experiências curriculares em andamento no Ceará onde trabalhamos com os conceitos operatórios que se inspiram no legado africano e que dialogam com as três estudosas mulheres negras citadas que consideramos ativistas dedicadas a divulgarem esse legado afroancestral. As experiências pretagógicas com crianças com déficit de leitura e escritas, e outras com professoras/es de quilombo demonstram a importância de desenvolvermos práticas curriculares a partir de uma concepção mais espiritualizada das relações entre nós e todos os demais seres, ancestrais vivos e mortos, no sentido do acolhimento, afeto e cuidado.

Palavras-chave: (1) Mestras negras; (2) Pretagogia; (3) Conceitos operatórios; (4) Experiências curriculares; (5) Quilombo

Abstract: In this article we intend to show some of our numerous black female theoretical inspirations, that have greatly helped us to understand that Afro-referenced Pedagogies and particularly Pretagogy, strongly based on African cosmoperceptions, need, not only to work on content and authorship related to African and Afro-diasporic cultures and histories, but also to generate new Afro-community attitudes, behaviors and practices. Such postures and practices permeate what Pretagogy calls operative concepts: Ancestry, Sense of Belonging, Spirituality and Transversality. We want to honor the very important theoretical and practical elaborations of three great Masters of Afroancestral traditions. An African, in the person of *Sobonfu Somé* from *Burkina Faso* on the African West Coast, with her works on Community and Spirit in understanding the Dagara world, the wonderful Professor *Egbome Vanda Machado*, who created the Afro-Brazilian epistemology *Irê Ayó*, whose homonymous book we picture here, and the late Professor *Azoilda Loretto da Trindade* with her contributions to Afro-Brazilian civilizational values in Early Childhood Education. The second part of the article brings examples of ongoing curricular experiences in Ceará, where we work with operational concepts that are inspired by the African legacy and that dialogue with the three black women scholars, who we consider to be activists dedicated to disseminating this Afro-ancestral legacy. The pretagogical experiences with children with reading and writing difficulties and others with quilombo teachers demonstrate the importance of developing curricular practices based on a more spiritualized conception of the relationships between us and all other beings, living and dead ancestors, in the sense of welcoming, affection and care.

Keywords: (1) Black Masters; (2) Pretagogia; (3) Operational concepts; (4) Curricular experiences; (5) Quilombo.

Iniciando a travessia

Ao resolvermos participarmos desse honrável dossiê quisemos, *Cláudia de Oliveira* e *Sandra Petit*, apresentar os conceitos operatórios da Pretagogia, como prolongamento do que estávamos fazendo nos primeiros trabalhos a ela dedicados. Desde o início, esses conceitos tiveram como base as cosmopercepções africanas. Tais conceitos não foram apresentados de modo agrupado, e com tal nomenclatura, nas primeiras edições do livro *Pretagogia* da Professora Sandra (2015 e 2019), mas estão em processo de sistematização em artigos desde 2018, e constam de vários trabalhos acadêmicos orientados por ela.

A novidade nesse artigo seria contextualizar o porquê desses conceitos. Mais do que isso, queríamos mostrar algumas das nossas inspirações teóricas, sobretudo as femininas com tendência afrocomunitárias. Nesse momento, refletimos quais, dentre tantas inspirações maravilhosas da nossa bagagem de africanidades, iríamos trazer, que não utilizam a expressão conceitos operatórios, mas que nos fornecem meios de reflexão que possam guiar nossas práticas.

Escolhemos então *Sobonfu Somé*, como sábia representativa do continente mãe, mais especificamente da Costa Oeste africana, pelas contribuições importantes em detalhar o senso afrocomunitário, construído em uma aldeia que cultiva os valores da tradição africana no seu dia a dia.

A Professora *Egbome Vanda Machado* não poderia faltar pelo destacado e belíssimo trabalho precursor em uma realidade mais próxima da nossa, no Brasil, e em contexto de Escola Municipal, praticando a epistemologia afro-brasileira do *Caminho da Alegria*, que é o significado do *Projeto Irê Ayó*. Outro motivo fundamental, é ela ter nos agraciado com um inesquecível módulo sobre valores de terreiro, por ocasião do curso de especialização de formação de professores(as) de quilombo, que colaborou muito para nosso processo “iniciático” de experimentação e criação da Pretagogia, enquanto abordagem pedagógica afrorreferenciada.

No módulo que ela ministrou, foi plantada uma semente importante de compreensão de como valores ético-filosóficos africanos podem perpassar concretamente a Educação brasileira na atualidade, prestigiá-la nos aquece o coração.

— *Modupé!*

Trouxemos também à memória a saudosa Professora *Azoilda Loretto da Trindade*, pelas contribuições dela para a Educação Infantil afro-brasileira, que deve muito ao seu esforço de levar essa modalidade da Educação para o Programa oficial do *Ministério da Educação*, que foi a *Cor da Cultura*, reivindicando o lugar da Educação Infantil afro-brasileira na política pública. Assim, amparadas por três grandes mestras, sentimos a

necessidade de também apresentarmos como a Pretagogia se move, inspiradas por tais filosofias, com alguns exemplos concretos de trabalhos realizados por *Cláudia de Oliveira*.

Que a travessia lhes seja grata!

Três intelectuais negras

Apresentamos três pensadoras que, cada uma ao seu modo, tem sido ativista na busca de divulgar e aproximar mais pessoas para as cosmopercepções africanas, no/do continente mãe e sobretudo no continente amefricano, que o Brasil habita: *Sobonfu Somé*, *Vanda Machado* e *Azoilda Loretto da Trindade*.

As três são inspirações extremamente fecundas para a Pretagogia que apresentaremos depois, tendo nos ajudado a elaborarmos seus conceitos operatórios, ao fornecer subsídios importantes para a compreensão dos valores ético-filosóficos que herdamos da *Ancestralidade* africana.

Concepções espirituais africanas segundo Sobonfu Somé

Iniciamos com uma mulher do continente mãe. Pelas palavras da grande sábia *Sobonfu Somé*, da etnia *Dagara* do país *Burkina Fasso* localizado na Costa Oeste africana, temos que a nossa *Ancestralidade* Africana nos direciona para duas dimensões de destaque que são:

Comunidade e *Espírito*. Ela ilustra isso perfeitamente no livro *Acolhendo o Espírito - ensinamentos ancestrais africanos na celebração dos recém-nascidos e da comunidade* (2023) ao abordar o cuidado com que se tratam as crianças na comunidade *Dagara*, tema que nos interessa já que vamos exemplificar mais adiante como a Pretagogia incentiva relações sensíveis com crianças, pessoas formadoras e público em geral.

Para *Sobonfu* (SOMÉ 2023) não se pode ter *Comunidade* sem a participação do que ela chama de *Espírito*, o que, traduzindo para nossos hábitos, seria mais próximo do termo *Espiritualidade* visto ela enfatizar mais a dimensão imanente da ética da presença do sagrado em tudo, do que propriamente um ente religioso. Dessa forma, o que nos inspira particularmente nas palavras de *Sobonfu* em termos de espiritualidade e independentemente de religião de pertença, é como os *Dagara* concebem a relação com todos os seres, vivos e não-vivos, entre nós humanos e com seres não humanos também.

O *Espírito* é uma força vital que está em tudo. *Sobonfu* não separa a pessoa do *Espírito* e menos ainda da comunidade:

Espírito está fortemente entrelaçado com a comunidade, sendo impossível separar um do outro. A presença do Espírito na

comunidade possibilita nos mantermos em equilíbrio (SOMÉ 2023: 24-25).

Quem não tem uma comunidade não é ouvido, não pode se sentir pertencente e nem expressar seus dons. A Comunidade é como uma roda convidativa, da qual ninguém é expulsa e sim integrado e cuidado. Na comunidade cabe todo o mundo, como é o caso no planeta terra que integra toda a sorte de gente:

Podemos aprender muito com a forma que a Mãe Terra sustenta todos nós, os criminosos, os santos, os fracos, os ricos e os pobres, sem nos rejeitar e sempre nos dando a oportunidade de começar de novo (SOMÉ 2023: 24-25).

Assim a comunidade serve ao indivíduo e vice-versa: “O propósito da comunidade é formar um grupo de pessoas com objetivos comuns e cientes de seus próprios dons, de si mesma, de sua natureza” (SOMÉ 2023: 24-25). Quando há conflito entre indivíduos na comunidade Dagara, as pessoas se reúnem na busca de encontrar saídas juntas, mas sem punir, se, no entanto, for insuficiente, os/as ancestrais são invocados(as) mediante ritual para indicar o caminho. O conflito é considerado

... uma dádiva oportuna enviada pelo Espírito para eliminar os obstáculos em sua vida (...). A forma como lidamos com o conflito corresponde ao nosso estado de maturidade e como nos encontramos enquanto indivíduos e comunidade” (SOMÉ 2023: 27).

Assim o conflito se torna um balizador da maturidade da comunidade e sua capacidade de lidar com dilemas.

A comunidade tem também o papel de fornecer um senso de pertencimento construtivo pois ninguém quer ficar de fora da comunidade, todas as pessoas precisam nutrir pertencimento e serem acolhidas para não adoecer ou se sentirem rechaçadas:

Nós queremos pertencer a algo maior do que nós. Queremos nos sentir pessoas amadas, úteis, valorizadas e respeitadas, e muitas vezes as crianças se voltam para vários grupos ao seu redor em busca de um senso de comunidade - um senso de pertencimento (SOMÉ 2023: 81).

Sobonfu Somé considera que na sociedade ocidental americana, aonde ela morou por muitos anos, nem sempre a criança encontra esse pertencimento, o que pode levá-la a escolhas decepcionantes e contraindicadas. Para ela: “O papel da comunidade é colocar cada indivíduo no centro das atenções e oferecer um senso de lar, um senso de

pertencimento” (SOMÉ 2023). Isso supõe saber acolher os dons e contribuições de cada pessoa, sendo tais oferendas e dádivas a base da prática de cooperação:

O conceito de comunidade baseia-se no fato de que cada pessoa tem um valor inestimável e é realmente insubstituível. Cada pessoa possui sua contribuição para acrescentar, uma cooperação a ser feita (SOMÉ 2023: 28).

É importante não somente ofertar, é preciso também aceitar e saber receber:

A comunidade também é como uma feira onde as pessoas sabem que podem oferecer seus dons e que eles serão recebidos por pessoas que precisam deles e os apreciam, por outro lado, onde também receberão os talentos e dons de outras pessoas (SOMÉ 2023: 24-29).

No caso do trato às crianças, o papel da comunidade é de sempre lembrar seu propósito ancestral comunicado antes mesmo delas nascerem, o que garante seu senso de pertencimento:

As crianças na nossa aldeia conhecem sua identidade e seu propósito de vida antes do nascimento. Ao longo da vida das crianças, a comunidade continua a reforçar a sua identidade, o que as ajuda tremendamente a saberem quem são e a recordarem o seu propósito (SOMÉ 2023: 79).

A *intergeracionalidade* é importante para esse aporte, sendo necessário juntar as duas pontas, crianças e pessoas idosas, ou simplesmente garantir o diálogo entre diferentes faixas etárias:

Isso é muito importante para a comunidade, pois um bom relacionamento com seus idosos e crianças é fundamental. A relação entre as gerações é tão sólida que as crianças podem andar livremente pela cidade sabendo que são cuidadas, que sempre haverá alguém para ouvi-las (SOMÉ 2023: 33-4).

Até os cinco anos, as crianças são consideradas espíritos, com dons especiais provenientes da Ancestralidade, por isso são exaltadas e dadas a devida atenção e cuidado:

entende-se que as crianças detêm os saberes e dons que garantem a sobrevivência da aldeia e do povoado. Em essência, a criança reina na aldeia. Quando uma criança caminha no meio da multidão,

todas as atenções se voltam para ela como se aplaudissem uma chegada muito esperada (SOMÉ 2023: 78).

As crianças são tratadas como curandeiras naturais pela sua força espiritual: *“As crianças são as doadoras de vida, as curandeiras, as mensageiras dos ancestrais. Elas trazem o Espírito da comunidade - elas trazem o Espírito de volta para casa” (SOMÉ 2023: 78).*

Conclui-se que para florescer o pertencimento, é necessário semear acolhimento e afeto, particularmente em direção às crianças, nossas doadoras espirituais e de cura. Ora, sermos adultos/as capazes de manter um equilíbrio saudável implica *“nos sentir pessoas amadas, úteis, valorizadas e respeitadas” (SOMÉ 2023: 80-81).*

As crianças bem tratadas podem desenvolver plenamente seu papel de mensageiras e guias espirituais. Para isso acontecer elas *“são abraçadas, celebradas e amparadas, pois sem ela haveria um vazio no coração de todas as pessoas da aldeia” (SOMÉ 2023: 78).* Daí a comunidade se esforça para criar um ambiente de segurança e confiança *“onde aconteça o que acontecer, elas podem contar conosco. Elas precisam saber que são guardadas com muito carinho em nossos corações” (SOMÉ 2023: 84).*

(Re)encantando o mundo no Projeto Irê Ayó com Egbome Vanda Machado

No seu livro sobre o *Projeto Irê Ayó*, que nos mostra os fundamentos da pedagogia realizada na *Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*, situada no espaço do terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá* em Salvador, *Egbome Vanda Machado* narra episódios de pesquisa-intervenção, por ocasião do seu doutorado, cuja proposta se funda na *“aprendizagem significativa centrada na educação como política para o desenvolvimento da pessoa plantada na cultura do lugar” (MACHADO 2019).*

Essa pedagogia se baseia no entrelaçamento da tradição africana, cultura dos mitos/*itans* e meio ambiente. Esse cruzamento fomenta estratégias pedagógicas que propiciam *“o sentido da cooperação e solidariedade” (MACHADO 2019: 22)*. A criança estudante é considerada um sujeito que participa da construção do conhecimento, contribuindo com seus saberes prévios. *Vanda Machado* enfatiza que se deve suscitar e aproveitar ao máximo o que chama de *“motivação preexistente”* da criança. Para tanto, é importante conhecer e partir da cultura local, no caso aqui, afrobrasileira pois essa *“representa, simultaneamente, parte do conteúdo e da motivação para a aprendizagem” (MACHADO 2019: 122).* Assim toda a forma de ensino nesse projeto estimula que as crianças tragam seus referenciais de casa, os elementos do seu ambiente vivencial.

Para entender essa proposta que tem como base os valores de terreiro, é importante se atentar para as cosmo percepções africanas que atravessam essa pedagogia. Vejamos alguns que ela aborda nesse estudo:

- Transversalidade do conhecimento e das aprendizagens:

O terreiro é um lugar dialógico, condição que legitima ações e interconexões com a história, a educação, o direito, as ciências, a ética e a tradição, que não se confunde com os fundamentos ou os segredos da religião (MACHADO 2019: 29).

Em consequência, o educar e aprender envolvem todas as dimensões do viver humano em total integração (MACHADO 2019: 33). Do ponto de vista da forma de constituir o currículo, se trabalha então uma íntima relação entre as áreas do conhecimento, sobretudo no caso de dispor da área externa do terreiro, se atravessa conhecimento factual/cognitivo e intuitivo/emocional, mas também as diversas áreas de conhecimento passam a dialogar, sobretudo as dimensões de cultura, ciências naturais, a educação física e a matemática.

- Corpo físico atravessado de espiritualidade “*seja qual for a religião consciente*” (MACHADO 2019: 33) que professa.
- Cosmos como sendo sagrado e organizador da natureza, também sagrada: “*a vida natural não se separa do sagrado e dos seus valores que demandam a ideia da força cósmica organizadora da natureza e suas manifestações*” (MACHADO 2019: 34).
- Educação do tipo iniciática, exigindo uma intergeracionalidade e também uma compreensão e valoração profunda da experiência: “*No espaço considerado sagrado, princípios da religião e da cultura são transmitidos de geração em geração*” (MACHADO 2019: 40).
- Sentido de comunidade que é de família estendida que extrapola a concepção biológica consanguínea. Essa dimensão de relação simbólica de parentesco se fortaleceu na diáspora brasileira pelo fato das nossas/os ancestrais terem sido reunidas/os forçosamente, sendo misturadas pessoas de diferentes etnias de origem, fazendo com que o terreiro represente também a unificação de diferentes povos e regiões da África;
- Importância do nutrir e cuidar da natureza, garantindo santuários naturais para as práticas ritualísticas de conexão e de cura pois as águas e as plantas são indispensáveis guardiões dos seres vivos, por isso se faz necessária “*a organização de uma área relativamente grande, com muitas plantações, que se dá o nome de roça ou terreiro*” (MACHADO 2019). Espaços maiores da natureza para além dos limites do terreiro também são investidos para o culto à ancestralidade:

“Rituais são realizados nos rios, odô; no mar, okum; nas fontes e poços, ibu e nos lagos, ikud” (MACHADO 2019: 45), locais estes consagrados pelas suas propriedades e características de conexão com o mundo espiritual. *Egbome Vanda* afirma que a natureza é nutrida pela própria natureza, portanto deve ser preservada com muita consciência ecológica e pela compreensão que são seres que pertencem ao sagrado que precisamos para a renovação das energias existenciais. *Egbome Vanda* dá grande ênfase à importância da relação concreta com a natureza que é de profundo respeito, daí a necessidade de pedir licença pelas interferências humanas:

Pois bem, no terreiro, entende-se que a natureza é nutrida e alimenta pela própria natureza. Portanto dela nada é retirado a não ser o extremamente necessário para a sobrevivência e saúde física e espiritual. Para o povo de orixá, o mato, a pedra, a água, o fogo, tudo tem importância renovadora para a vida dos seres humanos. Daí é que jaqueiras, gameleiras e cajazeiras centenárias fazem parte da paisagem e da vida do terreiro. Um Iroko, ao lado da casa de Xangô, se destaca imponente. É uma espécie de guardião do terreiro e de todos os seres viventes na terra. Jamais será cortado e nem mesmo suas folhas podem ser queimadas. No terreiro, a água é tão importante quanto as folhas. Penso que é por isso mesmo que, à sombra do Iroko, está a respeitada fonte de Oxum, que é considerada um lugar sagrado. É de lá que se retira água para diversas obrigações, entre as quais a cerimônia das Águas de Oxalá (p.46). (...) Não se tira uma folha seca da árvore sem precisão; é o mesmo que matar uma pessoa. Alguém gosta de perder um braço, um olho, um pé? Por que arrancar uma flor e jogar fora? O candomblé é natureza viva; não há culto a orixá mato, sem a terra, rio, vento, mar. Tudo isso tem dono; para se colher plantas, tem hora certa; não é quando a gente quer, mas quando o orixá consente (MACHADO 2019: 57).

- Circularidade sagrada exemplificada pelo *xirê* (Roda sagrada do candomblé), onde se cultiva a senhoria (as mais antigas em idade de iniciação entram primeiro), sendo que a mais antiga de todas salva a porta (“é um gesto ritual quando se toca ao chão em seguida a cabeça, reverenciando os ancestrais”). Depois da integração de filhas e filhos mais jovens no culto, as pessoas da roda pedem a bênção à Mãe de Santo (*Iyalorixá*) e Mãe Pequena (*Iyá Kekèré*, braço direito da Mãe de Santo), para em seguida cantar e dançar com gestos de saudação e simbologias extraídas de mitos fundantes dos respectivos orixás invocados (MACHADO 2019: 48). Assim destacam-se na roda: o reconhecimento da presença e interação com os orixás, a

demonstração de respeito e o agradecimento pela saudação, com cantos, toques, gestos e dança.

- Cultivo da alegria (ou *alacridade* nas palavras de Muniz Sodré 1988). O nome yorubá *Irê Ayó*, do projeto que apresentamos o livro, significa *Caminho da Alegria*. Essa alegria ou energia de júbilo acontece especialmente nos momentos de cantar, tocar e dançar, mas também ao cozinhar e comer juntas/os, pois tudo isso é *Espiritualidade*;

Durante os rituais, a alegria importa para uma resposta positiva aos pedidos feitos aos orixás. Comer, dançar e cantar com o orixá e para o orixá transcende o ato em si. Essa é a forma de demonstrar amor, confiança e respeito às entidades do culto (MACHADO 2019: 52).

- O comer como conagraçamento é no terreiro algo maior do que simples ato de alimentar-se fisiologicamente, é uma troca e renovação de energia:

pode atrair as forças sagradas que estão espalhadas na natureza (...), dá uma nova vida, uma nova força, para quem confia(...) as oferendas em forma de comida consolidam não apenas a relação de compromisso das pessoas com o orixá, mas, principalmente, a participação dessas divindades na sua própria existência (MACHADO 2019: 108-109).

No livro a autora dá vários exemplos de aulas que ocorrem no quintal do terreiro, no qual as crianças são motivadas a observarem diferentes aspectos científicos, remetendo às suas próprias experiências trazidas de casa, e percebendo a interdependência entre corpo humano, corpo da planta, corpo cosmos (movimento da lua, sol, chuva). A observação das plantas permite trazer um mito de *Ossaim*, orixá das plantas, cujo ensinamento é que todos os orixás (e conseqüentemente nós que somos seus filhos ou filhas) temos nossa folha. Mesmo *Ossaim* sendo o especializado em folhas, ele não é o único detentor, porque as folhas, assim como o conhecimento é espalhado entre todos, não é propriedade privada de uma única pessoa.

Esse ensinamento propicia uma compreensão filosófica oriunda da tradição cultural afro-brasileira. A aula no quintal, que ensina Educação Ambiental é também aula de matemática e física, onde se aprende sobre fotossíntese. É de ciência agrária, onde se reconhece por exemplo o inhame e se aprende a plantar. Um ato que ao mesmo tempo aguça a vontade de aprender e “a alegria e importância que as crianças deram ao ato de plantar inhame. Da escola até o quintal, tudo era observado” (MACHADO

2019: 117). Foi também uma oportunidade de compreender : “o que é raiz vai dar raiz, o que é caroço vai dar fruta de caroço. Ou, em outras palavras, plantas diferentes dão produtos diferentes” (MACHADO 2019: 117-118). Já nas danças, as crianças estudantes são levadas a entenderem sobre ordenação e classe, menor, médio e maior.

Princípios da Educação Infantil afroreferenciada para Azoilda Trindade

Nos seus artigos sobre o tema “Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil”, Azoilda Loretta da Trindade (2005 e 2010); que foi uma importante precursora da discussão sobre a necessidade de incluir a cultura afro-brasileira no currículo da Educação, particularmente na infantil, nos apresenta os aspectos que considera indispensáveis trabalhar, a saber: o axé como energia vital que está em

tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital :planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil forem carregados da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida (TRINDADE 2005: 33).

A oralidade, aqui no sentido das formas de expressão não escritas, o que para a Pretagogia seria um elemento de transversalidade; a circularidade pois “ a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento” (TRINDADE 2005: 34); a corporeidade porque

com [o corpo] vivemos, existimos, somos no mundo [e com ele temos] possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados” [mas também porque] o corpo chama para o cuidado Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo e respeitá-lo é um dos nossos desafios (TRINDADE 2005: 34),

e prossegue trazendo: a musicalidade porque somos “um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir... pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança” (TRINDADE 2005: 34); a ludicidade, pela “alegria, o gosto pelo riso, pela diversão, a celebração da vida” (TRINDADE 2005: 34-35); a cooperatividade, pois a cultura negra é “do plural, do coletivo (...) não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade de cooperação, de compartilhar, de se ocupar com o outro” (TRINDADE 2005: 35).

Em artigo posterior Azoilda Trindade cita outros valores importantes:

Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem

sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE), Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de cooperação... (TRINDADE 2010: 14).

Podemos sintetizar os princípios ético-pedagógicos destacados das obras de cada uma destas mestras.

Da Mestre Sobonfu Somé:

- cultivar comunidade e espiritualidade no sentido ético mais amplo da palavra;
- integrar a todos/as;
- favorecer o desenvolvimento de seus dons e propósitos compartilhando com a comunidade;
- promover o senso de pertencimento através da afetividade e do respeito, mostrando que ninguém é dispensável, em especial as crianças que precisam se sentir abraçadas por toda a comunidade, sendo cuidadas dessa forma por múltiplas figuras de mãe e pai;
- encorajar a intergeracionalidade, sobretudo entre crianças e idosas/os, e
- considerar as crianças como espíritos, tratando-as como curandeiras naturais e mensageiras ancestrais com toda a comunidade dando atenção a elas.

Da Professora Egbome Vanda Machado:

- entrelaçar tradição africana, ensinamentos dos mitos e meio ambiente;
- promover cooperação e solidariedade;
- partir dos saberes prévios das crianças, estimulando a “*motivação preexistente*”;
- inspirar-se nos valores de terreiro;
- transversalizar o conhecimento e as aprendizagens das ciências e matérias;
- considerar o viver humano de forma integrada;
- considerar o corpo físico atravessado de espiritualidade; conceber o cosmos e natureza como sagrados;
- favorecer uma educação iniciática com valorização da experiência e da senioridade;
- ensinar que a comunidade é família estendida para além do consanguíneo, favorecendo a união dos diferentes parentescos simbólicos;
- nutrir e cuidar da natureza como santuários;

- reverenciar a roda, reverenciar os ancestrais e as pessoas mais experientes;
- aprender a saudar e agradecer;
- ter a alegria como fundamento para o aprender, e
- comer com sentido de conagração.

Da Professora *Azoílda Trindade*:

- considerar tudo no mundo perpassado por axé, energia vital;
- promover as diversas expressões da oralidade;
- ensinar o valor da circularidade mediante a roda;
- construir saber mediante a corporeidade;
- conhecer a ancestralidade através das/dos antepassados;
- promover a musicalidade do canto, dança e batuque;
- celebrar a vida pela ludicidade;
- favorecer a cooperatividade;
- conectar-se à memória coletiva, e
- conectar-se a territorialidade, descobrindo os territórios sagrados.

Breve apresentação da Pretagogia e seus conceitos operatórios

A Pretagogia é um referencial teórico-metodológico que parte das filosofias e tradições africanas, que deixaram grandes legados em todas as áreas de conhecimentos da diáspora negra, violentamente desterrada para as Américas, particularmente no Brasil o país com o maior contingente de população negra nesse continente e possuindo o segundo maior número de habitantes negros numa nação.

A Pretagogia é o resultado de mais de vinte anos de trabalhos de formação, pesquisa e estudo realizados pelo NACE – *Núcleo das Africanidades Cearenses* – mas que veio a ser criada com tal configuração e nome a partir da realização de um curso de especialização para formação de professoras/es de quilombo ocorrido entre 2010 e 2011 em dois quilombos das serras da região dos *Inhamuns* no Ceará (*Minador* e *Bom Sucesso*). Esse curso foi um espaço extremamente favorável para a prática e sistematização dos resultados das formações que vínhamos realizando em ERER (Educação das Relações Étnico-raciais) na Academia, Secretarias, escolas e movimentos, pois éramos livres e tínhamos o privilégio de um tempo longo de formação, algo que até hoje é raro, visto existirem poucos cursos afroreferenciados no país. Sobretudo tivemos a participação de pessoas das comunidades quilombolas, de profissionais já ilustres como *Vanda Machado*, *Heloisa Pires*, *Eduardo Oliveira* e a colaboração importante do estudioso *Henrique Cunha Jr*, como um dos idealizadores e ministrantes do curso, fomos muito bem acompanhadas.

A Pretagogia possui nove princípios que são:

1) o autorreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral africana; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o reconhecimento da sacralidade; 7) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; 8) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 9) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro (PETIT 2016).

A Pretagogia não foi a primeira, e nem é a única abordagem, que busca contribuir para o *empretecimento* do currículo, fortalecendo a Lei nº 10.639 que, desde 2003, exige a obrigatoriedade de conteúdos relativos à História, Cultura e Ciência Africanas e Afrobrasileira nas escolas do Brasil. Nossa abordagem se insere no movimento mais amplo de pedagogias afrorreferenciadas.

Uma das experiências educacionais ainda no período da ditadura buscando esse afrorreferenciamento foi a experiência da educação pluricultural africano-brasileira da *Mini Comunidade Oba Biyi* de Marco Aurélio Luz e Deoscóredes Santos (Mestre Didi 2007, com esse título) no período de 1976 a 1986, projeto piloto instalado para abrigar as crianças da comunidade do terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*, liderado por *Mãe Stella de Oxóssi*. Posteriormente, nesse mesmo terreiro, a Professora *Vanda Machado* inicia com *Carlos Petrovich* uma pesquisa participante em 1986, que se prolonga no projeto político-pedagógico *Irê Ayó* na instituição *Eugênia Anna dos Santos*, que a transformará em Escola Municipal de referência do *Ministério da Educação* e terá influência nos debates que levarão ao advento da Lei nº 10.639 em 2003.

Lembremos também os movimentos de *Educação Popular Afrobrasileira* em finais dos anos 1990 e início dos anos 2000 no Paraná, envolvendo professoras/es como *Jerusa Romão* e *Ivan Costa Lima* (1999; 2002). Mais tarde tivemos ainda as importantíssimas contribuições de *Azoilda Loretto da Trindade*, com os *valores civilizatórios africanos na educação infantil* (2010) que foi uma das protagonistas da implementação do Programa Federal *A Cor da Cultura*.

Essas, e outras pessoas, nos influenciam diretamente desde o início da Pretagogia, quer sejam: *Hampâté Bâ* (1982), *Kabengelê Munanga* (2009), *Muniz Sodré* (1988; 2012), *Henrique Cunha Jr* (2007; 2023), *Nei Lopes* (2004; 2006), *Eduardo Oliveira* (2006; 2007), *Norval Cruz* (2011), *Piedade L. Videira* (2010), *Ivan Lima* (2009), *Narcimária Petrônio Luz* (1998), *Isaac Bernat* (2013), *Vanda Machado* (particularmente 2017 e 2019), *Maria Zubaran & Petronilha B. G. e Silva* (2012), *Petronilha B.G. e Silva* na coordenação da relatoria do

documento das Diretrizes EREER de 2004, Heloisa Pires (vários como 1998, 2005, 2009, 2019) e Kiusam de Oliveira (vários como 2009, 2014 e 2023), com suas literaturas negras infanto-juvenis, também a sábia africana *Sobonfu Somé* (2003 e 2023).

Apesar de relativamente jovem, a Pretagogia já possui um acervo significativo de pesquisas acadêmicas, citemos algumas produções autorais publicadas em livros: os livros respectivos das cofundadoras Sandra Haydée Petit (2015), Geranilde Costa e Silva (2019) e Rebeca A. S. Meijer (2019), esses dois últimos resultados de suas teses de doutorado, defendidas respectivamente em 2013 e 2012. Houve três dissertações de mestrado da UFC publicadas: Maria Eliene Magalhães da Silva (2020), Wagner Maycron Ventura (2021) e Cláudia de Oliveira da Silva (2023), que defenderam seus mestrados entre 2016 e 2020. Complementando, em formato livro temos a coletânea *Memórias de Baobá II* de 2015, que possui dois capítulos de pesquisas pretagógicas, o “Pretagogia, pertencimento afro e marcadores das africanidades: entre corpos e árvores afroancestrais” de Kellynia Farias e Sandra Petit, e o texto “Produção textual sobre relações étnico-raciais: o olhar das crianças de uma escola pública de Fortaleza (CE)”, de Geranilde Costa e Silva. Vale também citar outros trabalhos acadêmicos pretagógicos constando no repositório da Faculdade de Educação da UFC como, por exemplo: Maria Inez de Lima Almeida (2010), Maria Kellynia Farias Alves (2015), Rafael Ferreira (2015), Alessandra Sávia da Costa Masullo (2015), Sávia Augusta Oliveira Régis (2017), Samuel Morais Silva (2018), Gerson Carlos Matias de Sousa (2018), Esther Costa Mendonça (2020), Cristiane de Oliveira Félix (2021), dentre outros tantos trabalhos, inclusive artigos publicados pelas pessoas mencionadas.

Em toda a nossa prática pretagógica nos fundamentamos em cosmopercepções africanas que têm o corpo como fonte de conhecimento. Assim, valorizamos por demais as múltiplas linguagens da oralidade, a corporeidade, a dança e a arte em geral, sem desconsiderar a escrita e a leitura, mas buscando transversalizar as diversas formas de produzir conhecimento. Como Petronilha Silva (2005), consideramos as africanidades as formas de ser, pensar, agir e produzir conhecimento que originaram na África e que cultivamos hoje nas Américas, tanto entre negras/os como entre pessoas não negras/os.

A maioria dos nossos trabalhos começa por exercícios que suscitam a identificação de elementos que nos conectam vivencialmente com elementos ético-estéticos-culturais da negritude, independentemente do grau de melanina das pessoas em formação, pois no Brasil pessoas não negras também convivem, e muito, com a cultura e legado africano, frequentemente sem se aperceber disso. Na maioria das vezes, começamos nossas formações mostrando como esses símbolos ou artefatos se encontram nas nossas vidas, mas que o imaginário colonial escravagista tem tentado apagar sistematicamente, tornando-os não identificáveis. Chamamos esses

elementos que expressam a presença das culturas africanas no Brasil e diáspora negra em geral, de *marcadores das africanidades*.

Trabalhamos também muito com a musicalidade, notadamente através do dispositivo *Minha Música, Meu Pertencimento*, onde trazemos nosso pertencimento afro mediante a escolha de uma ou mais música(s) negra(s) que nos é/são significativa(s), fornecendo informações acerca da música e explicitando o porquê da escolha de sua significância na nossa vida.

Ao longo desses anos de formação em Pretagogia, desenvolvemos a compreensão que somente o conhecimento cognitivo dos fatos não é suficiente para a Educação Afrorreferenciada, há a necessidade de interligar com os valores ancestrais que guiam as cosmopercepções africanas, o que tem gerado uma ênfase também em dimensões afrocomunitárias e conviviais implícitas às filosofias africanas tradicionais. A título de exemplo da importância dos valores comunitários e de convivência, vale trazer aqui a consideração do *griot* do oeste africano *Sotigui Kouyaté*, sobre qual a pior coisa que pode afetar o ser humano:

Os ancestrais queriam saber qual era a pior coisa que poderia acontecer ao ser humano. E eles disseram rapidamente: a doença. Bom, eles tinham razão, quando estamos doentes não podemos fazer nada. Mas depois chegaram à conclusão que não era a doença, mas a morte. Depois eles disseram, bem não é a morte, porque a ressurreição existe. Então continuaram a procurar e finalmente disseram: é a ignorância, então todos concordaram. Mas agora eles precisavam descobrir quem seria o mais ignorante de todos, eles chegaram à conclusão de que o mais ignorante de todos é aquele que não vai ao encontro do outro (Provérbio citado pelo Griot Sotigui Kouyaté).

E por concordarmos que na vida o mais importante é saber ir ao encontro do Outro e da Outra, criando um senso profundo de comunidade (SOMÉ 2023; MACHADO 2017 e 2019), é que a Pretagogia tem como guias quatro conceitos operatórios que frequentemente se mesclam, a saber:

- Ancestralidade;
- Pertencimento;
- Espiritualidade, e
- Transversalidade.

Esses conceitos se desdobram cada um em diferentes aspectos operacionais como pode ser apreendido no quadro abaixo:

**CONCEITOS
OPERATÓRIOS**

DIMENSÕES OPERACIONAIS

<p>ANCESTRALIDADE</p> <p>PROCESSOS INICIÁTICOS</p>	<p>- Linhagem(ns): biológica(s) com agregados/as, e seres sob diversas formas (tanto do mundo material como não material, da galáxia, natureza, mundo mineral); símbolos de sacralidade; linhagens simbólicas como as linhagens de ofícios, do terreiro, da capoeira, as relações de compadrio, as pessoas referências da comunidade ou da família que praticam éticas e estéticas ancestrais; – a temporalidade circular com suas simbologias/rituais de conexão; – as formas de educação iniciática; – as manifestações do Corpo Memória.</p>
<p>PERTENCIMENTO</p>	<p>- Vivências – interação – empatia – informações (aspecto fatural do conhecimento) - práticas de conexão - práticas corporais, práticas artístico-culturais; autobiografia (narrativas de enraizamento); cultivo da autoimagem, biografia comunitária, o conhecimento da simbologia do nome, ou apelido, o cultivo do senso de destino/propósito – o levantamento de objetos símbolos de mim/</p>
<p>ESPIRITUALIDADE</p>	<p>- Relação com o cosmos (entendendo que somos cosmo) – /troca/cosmoconexão/entendendo o tudo em tudo, o todos em todos/ o valor profundo da roda (onde todas/os cabemos) /incorporação de seres/energias e elementos/importância da natureza/senso de comunidade cósmica</p> <p>- Sacralidade do Corpo, do Movimento (Movimentações das energias sacralizadas/ancestrais/magia/mandinga</p> <p>- Falas da Oralidade (todas as formas de comunicação do corpo, inclusive semióticas, também o silêncio)</p> <p>- Respeito (Honrar a si, às outras/aos outros, às energias, aos ensinamentos, Senhoridade, Senso de Responsabilidade/Compromisso - sobretudo perante a comunidade;</p> <p>- Hospitalidade/receptividade/integração do outro e da outra como renovação/ressignificação//valorização da</p>

TRANSVERSALIDADE

interação/intergeracionalidade/afetividade/comunicação/proximidade

- **Oferenda**: o aceitar/aprender a dar e também receber como agradecimento/dádiva/potência/reenergização/solidariedades/senso de coletividade/retroalimentação-
- **Corpo-Dança Afroancestral** (Dança como comunicação com o Divino/o movimento essência/movimento dádiva/agradecimento/movimento energia vital)
- **Cuidado** (consigo e com o outro e a outra/afetividade/sensibilidade/ práticas de cura)

- Perpassa várias áreas de conhecimento sem fragmentação, **fluído**

- Admite e promove **diversidade de linguagens/tecnologias**: do corpo, da literatura oral, das oralidades em geral, pode dialogar com o virtual e o eletrônico, mas não isola essas dimensões das éticas e estéticas afroancestrais
- **Constrói** o conhecimento de modo mais circular do que linear, com muitas aberturas e possibilidades de compreensão
- **Transita** nas coisas da vida, como na expressão “capoeira na roda, capoeira na vida” (com gingas, esquivas, singularidade, astúcia e agilidade, enfrentando e admitindo o amigável, o conflituoso, a imprevisibilidade, sempre na conversa com os seres e os elementos)
- Realiza **alacridade**: investindo com intensidade no fomento da potência da alegria, da festa, do júbilo, levando a sério a alegria, com dedicação, força vital, ludicidade.

Pretagogia e afroletramento para alunas e alunos com déficit em leitura e escrita

O contexto dessa experiência se dá na *Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Crisóstomo Basílio*, localizada na comunidade rural *Camará/Caucaia/CE*. Nessa comunidade estamos desenvolvendo desde fevereiro de 2024 o projeto “*Afroletramento: conceitos operatórios da Pretagogia na trilha do bem viver*”, que atende uma vez por semana seis

crianças pretas e pardas entre 12 e 16 anos que ainda não tinham conseguido decodificar letras, palavras e frases na dita “idade certa”.

Isso nos levou a estabelecer alguns objetivos, a saber:

- Realizar o afroletramento do grupo, o que para nós significa promover o contato com materiais textuais afroreferenciados ou indígenas que a escola não tem disponibilizado. Nesse sentido trabalhar com autores como Antônio Bispo, Gilberto Gil e Ailton Krenak, como veremos mais adiante;
- Desmistificar esse apoio junto à comunidade escolar, desconstruindo a ideia convencional de reforço escolar e sim favorecer uma série de ações pedagógicas de afroletramento para o desenvolvimento dos(as) educandos(as) no sentido amplo de emancipação humana;
- Tornar esses adolescentes confiantes nas suas capacidades de aprender e superar os obstáculos e desmotivações que encontraram na sua trajetória e que as tornaram desacreditadas, tanto pelas famílias como pela escola, porque ainda não tinham desenvolvido o processo de leitura-escrita no período estipulado em lei, ou seja até o 3º ano do Ensino Fundamental, até os 9 anos de idade. Daí a proposta pedagógica em desenvolvimento preza por ações que geram significância e motivação, que levam a mudanças de atitudes, desconstruindo ideias enquadradas e cultivando sementes de possibilidades, suscitando o direito efetivo de aprender. No processo de diagnóstico, identificamos alguns fatores que podem ter contribuído para a não-aquisição da leitura e escrita ainda na etapa dos anos iniciais, tais como: timidez, por não se sentirem amadas/os, devido ao déficit de leitura; mentes aceleradas das crianças, falta de confiança por parte de professores(as) ou familiares, tarefas cansativas, entre outros;
- Pensar formas de apresentar, desenvolver e avaliar as atividades integrando conteúdos e estratégias pedagógicas (conforme conceito de transversalidade) fugindo dos “famosos” reforços escolares que pretendem resolver tarefas que geralmente sugerem respostas pré-estabelecidas, ultrapassando o conteudismo e reducionismo, desenvolvendo atividades interdisciplinares, enfatizando a leitura e escrita, mas dialogando com as mais diversas áreas do conhecimento;
- Valorizar as vozes dos(as) educandos(as), mostrando para os(as) participantes e as famílias que oportunizamos ao grupo pensar, refletir, interagir, sugerir, avaliar e conseqüentemente apreender informações e conhecimentos para a vida, como prática de desenvolvimento, enfrentando o estranhamento de pais e alunas/os no início;
- Incluir a alimentação coletiva na busca de propiciar o conagraçamento e o fortalecimento dos vínculos entre o grupo, o que contempla

aspectos do conceito operatório espiritualidade, na dimensão de “hospitalidade/receptividade/integração do outro e da outra, convivência/proximidade”. Nesse sentido, organizar, por exemplo, os alimentos sobre uma toalha de retalhos, onde todos(as) sentam-se para compartilhar as comidas entre nós e pessoas convidadas da própria escola, como é o caso do porteiro que sempre é lembrado, em agradecimento pela forma respeitosa e responsável com que nos recebe todos os dias no portão da escola;

- Fortalecer a autonomia do(a) educando(a) como princípio, em seu papel ativo na produção de conhecimentos;
- Incentivar, na perspectiva pedagógica, o processo de produção de conhecimento mediante trabalhos em equipe para despertar o senso de coletividade e cooperação, tão presente nas africanidades e que também faz parte do conceito operatório de espiritualidade, e
- Sempre relacionar as ações, tanto aos conhecimentos escolares, como ao dia a dia deles/as, de modo que percebam que os saberes trazidos por eles(as) têm muita valia para nossas aulas.

Suportes textuais do afroletramento realizado

Realizamos as práticas de leitura e escrita, fundamentadas em textos específicos afro ou indígenas como, por exemplo: *Caminhos para a Cultura do Bem Viver* - Krenak (2020); *As panquecas da Mama Panya* - Chamberlin (2005); *O Pequeno Príncipe Preto* — França (2020); *Pertencimento: uma cultura do lugar* - bell hooks (2022), *A terra dá a terra quer* — Bispo (2023), entre outras obras, que possibilitam um diálogo mais amplo entre os conhecimentos produzidos na escola e os saberes concebidos nas vivências comunitárias.

A obra *Caminhos para a Cultura do Bem Viver*, Krenak (2020), proporcionou uma visão necessária sobre as relações do ser humano com a Mãe Terra, levando os(as) educandos(as) a perceberem quando o homem/sistema explora a natureza desordenadamente em prol do capital. Krenak explica a diferença entre bem-estar e bem viver numa visão cosmo indígena. “O bem-estar é apoiado em uma ideia de que a natureza está aqui para nós a consumirmos. Para o bem-estar humano, a gente pode consumir a Terra” (Krenak, 2022, p. 13). Já o bem viver é quando “nós não somos alguém que age de fora. Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera do Planeta Terra. Não é você incidir sobre o corpo da Terra, mas é você estar equalizado com o corpo da Terra” (Krenak, 2022, p. 13-14).

As temáticas sobre a preservação ambiental são sempre muito esperadas pelos(as) estudantes, por proporcionarem diálogos os quais eles(as) têm familiaridade na comunidade, como a concepção do ser Krenak, que traz para nós a compreensão de como se relacionar com o planeta em uma cultura do bem viver.

O ser Krenak é uma constituição de pessoa muito formada por um sentimento coletivo. O ser Krenak não consegue se constituir sozinho. Para além da experiência de responsabilidade social, responsabilidade com o outro, que é o que constitui cidadania, a experiência de ser para nós implica uma filiação com diferentes potências da vida aqui na Terra (Krenak, 2022, p. 25).

Esse pensamento tem nos guiado nas ações pedagógicas, associado aos conceitos pretagógicos para que os(as) educandos(as) continuem crescendo intelectualmente, criticamente e humanamente. Consideramos muito importante o diálogo com referências indígenas, porque é necessário tecer ideias, conhecimentos e práticas que se antecedem ou se aproximam dos princípios pretagógicos para ampliar as percepções de uma educação que preza pela vida em sua integralidade. O ser Krenak, assim como as percepções afroreferenciadas e pretagógicas, reflete sobre a importância de nos sentirmos conectados com todos os seres vivos e não-vivos que existem no planeta, considerando-nos também como parte de um grande organismo onde todos(as) estão interligados e interdependentes na dança da vida como defendem também Adilbênia Machado e Sandra Petit “*não existe centralidade do ser humano e sim interconexão com a natureza e todo o cosmos*”. (Machado; Petit, 2020, p. 26).

Bispo (2023) também chama atenção para essa conexão e nos convida a pensar sobre o pertencimento como uma postura ética de relação com o território e tudo que nele existe. “*E quando digo da relação de pertencimento com o quilombo, falo de uma relação com o ambiente como um todo, com os animais e as plantas*” (Bispo, 2023, p. 22). Assim, Bispo reforça a ideia de que quando nos desconectamos do nosso território, estamos nos afastando de nós mesmos(as), pois somos parte da própria natureza.

Esse conceito de saber viver, apresentado aqui pelas filosofias pretagógicas, do ser Krenak e do pertencimento defendido por Bispo, nos move para um conhecimento integrado, a partir de saberes ancestrais, presentes no cotidiano dos(as) educandos(as), que proporcionarão solidez na aprendizagem, interligando-nos uns aos outros(as). Assim, também pensamos em uma aprendizagem significativa, que extrapola a aula expositiva e promove aprendizado em todos os momentos vivenciados.

Estratégias pretagógicas motivadoras

Criamos uma estratégia pretagógica que batizamos de *Leitura PIPOCA* que, além de ser uma sigla (acrônimo) que traz o passo-a-passo da atividade, remete à dimensão lúdica da aprendizagem afroreferenciada (*Quem não gosta de pipoca? Risos*), que faz as crianças se alegrarem

aprendendo, conforme o conceito operatório de transversalidade (no sentido de transitar entre sentimentos, emoções e cognições).

A sigla significa:

P-erceber
I-nteragir
P-erguntar
O-rganizar
C-ompartilhar
A-prender.

É uma prática desenvolvida em seis momentos que se intercomunicam, possibilitando a participação de todos(as) de acordo com seus conhecimentos.

- No primeiro momento, os(as) educandos(as) são conduzidos(as) a perceber com os olhos, com o coração, com a imaginação, com o corpo, o que há na escrita: tipos de letras, tipos de textos, imagens, cores, algo que esteja em destaque, etc.;
- O segundo momento é a interação com o texto, onde o(a) leitor(a) irá destacar as palavras ou frases que conseguem ler, trazer seus conhecimentos prévios e suas sensações sobre as descobertas iniciais da leitura;
- O terceiro momento diz respeito, às indagações sobre o texto: o que o texto irá tratar? O que irei aprender com essa leitura? Ou qualquer pergunta que queiram desvendar no decorrer da leitura;
- O quarto momento se refere a organizar as ideias. É o momento de fazermos a leitura oral, em voz alta;
- O quinto momento é o compartilhamento das impressões e conclusões sobre as indagações anteriores, dessa vez, constatadas pela leitura, e por último,
- O sexto momento é a aprendizagem, que promove a ampliação do repertório de conhecimentos sobre o que está sendo estudado.

Essa prática fez sucesso, pois levou os(as) educandos(as) a terem mais segurança na participação ativa e principalmente, saber sobre o que os textos estão tratando, pois não é somente uma leitura superficial, mas o aprofundamento de conhecimentos reais que englobam e valorizam os saberes prévios de cada participante, além da valorização da aprendizagem coletiva como um princípio de cuidar das pessoas para que os resultados venham gradativamente e continuamente.

Em uma das atividades que utilizamos o livro *Caminhos para a Cultura do Bem Viver*, de Ailton Krenak (2020), ele nos apresentou uma profunda

reflexão sobre a importância de preservar os bens naturais do planeta, de modo a proteger a própria vida humana e compreender a relação harmônica entre todas as espécies. Além do mais, para motivar os(as) educandos(as) com a esperança de aprender, a história do autor¹, com seu ativismo social em defesa da Mãe Terra e por ter se alfabetizado aos 18 anos de idade, como citado na obra, foi relevante para eles(as), no sentido que também podem se alfabetizar, mesmo fora dos limites etários estabelecidos socialmente.

Para compreender o planeta e os seres nele existente, é fundamental que conheçamos a nós mesmos(as). Essa prática foi possível por meio da *árvore dos afrossaberes*, onde dialogaram com suas próprias memórias e histórias de vida para a produção coletiva desse dispositivo pedagógico que proporcionou timidamente vozes representativas de seus sentimentos e conceitos sobre sua história.

A *árvore dos afrossaberes* proporcionou a identificação de alguns afrossaberes, como as avós negras, rezadeiras, costumes/valores da comunidade, ou outras pessoas referência em sua vida. Com essa atividade, eles(as) puderam falar sobre algo que os representou naquele momento. A comida sempre vem em primeiro lugar para eles(as), por isso, foi bem representada, o que relacionamos ao marcador “sabores da minha infância, pratos, modos de comer e o valor da comida” (Alves; Petit, 2015, p. 139).

Para conseguir melhores êxitos, pois como já foi citado anteriormente, eram pessoas de mentes agitadas, realizamos uma experiência meditativa com práticas de respiração consciente, meditação do *Eu Sou* e massagem nas mãos com óleos essenciais para o relaxamento e desbloqueio de energias, onde o medo e a insegurança deram lugar à confiança, ao empoderamento de si e a fluidez de ideias. Aqui encontramos inicialmente certa resistência e falta de confiança para fecharem os olhos, até que, em dado momento, todos(as) se deixaram levar pelo som da minha voz que expressava leveza, confiança em si e afirmações de empoderamento, embalados pela frequência sonora de 432Hz, indicada para foco nos estudos, desbloqueios emocionais e expansão da consciência. Essa atividade de tocar-lhes as mãos, sentirem as fragrâncias essenciais, se deixarem levar pela frequência sonora de desbloqueio da mente, virou rotina em todos os nossos encontros.

A música *Refloresta* de Gilberto Gil apresenta a necessidade do reflorestamento como ação urgente de preservação do planeta, incitando o combate ao desmatamento, como cita sua letra:

¹ **Ailton Krenak** foi alfabetizado aos 18 anos, organizou a *Aliança dos Povos da Floresta*, com comunidades ribeirinhas e indígenas na Amazônia, e contribuiu também para a criação da *União das Nações Indígenas* (Krenak, 2020, p. 32).

Manter em pé o que resta não basta/ Que alguém virá derrubar o que resta/ O jeito é convencer quem devasta/ A respeitar a floresta (Gil, 2020).

A partir da letra dessa música, refletimos o que há de preservação e destruição natural na comunidade ou adjacência. Os resultados foram surpreendentes, pois os(as) educandos(as) relacionaram os conhecimentos do livro e da música às ações de seu cotidiano e percepções do contexto da sua comunidade. Apresentaram como exemplo a exploração dos recursos naturais nas adjacências da comunidade, como o caso de uma pedreira que está destruindo parte da serra e uma escavação em terreno para retirada de barro, provavelmente para usos industriais, mas citaram também lugares preservados na comunidade, como cachoeira, riachos, matas e árvores antigas.

Resultados do projeto de afroletramento

A partir desse momento, todos(as) começaram a se expressar com mais segurança e menos timidez, dizendo o que pensam, o que fazem e o que sentem. Infelizmente muitos depoimentos traziam os processos de rejeição que sofreram na escola, então, continuamos com outras práticas motivadoras lembrando sempre o quanto elas e eles são importantes e que têm valor para a Professora que os acompanha.

Inevitavelmente, construímos pontes, laços afetivos e relação de respeito, consideração, cooperação e amor. Essa experiência tem sido uma das melhores na nossa carreira profissional, porque transforma também nossas concepções de professora que vão se ampliando para o que realmente é importante na vida. Eles(as) nos ensinam muito!

O projeto segue seu curso porque os(as) educandos(as) não querem parar, mas em meados do semestre eles(as) perguntaram:

— *Tia, você é mesmo professora?* Respondemos que sim. Eles(as) justificaram:

— *Estamos querendo saber se você é professora daquelas que dão aula escrevendo na lousa.* Quando respondemos que sim, eles(as) indagaram:

— *E quando é que você vai dar aula para nós?* Explicamos que a nossa aula compreende tudo que vivenciamos, desde o momento que nos encontramos, nos abraçamos, comemos juntos(as), meditamos, lemos e escrevemos palavras ou produzimos cartazes, fazem parte do nosso processo de aprendizagem, que vai para além de fazer tarefas no caderno, não tem como não se emocionar!

Na perspectiva pedagógica, as interações são a chave para o desenvolvimento social, afetivo e, sobretudo, cognitivo. Trabalhamos juntos(as), compartilhando diálogos, interações e informações, considerando os saberes e fazeres da comunidade no processo de aprendizagem. Nas diversas experiências pedagógicas que tivemos até aqui, fomos desbloqueando gradativamente a participação ativa, no sentido da autonomia para falarem suas impressões sobre as temáticas estudadas, sempre trazendo relações com seu território, e essa prática tem ajudado no despertar de uma aprendizagem significativa.

As falas são bem marcantes, porque percebemos o grau de aprendizado que eles(as) têm desenvolvido quando expressam seus depoimentos sobre diversos assuntos que cruzam as temáticas em destaque, por exemplo:

- *Tia, eu sou um menino de terreiro!*
- *As professoras não gostam de mim porque eu não sei ler!*
- *Um dia, quando eu ia para casa, com um menino preto, ele estava com uma blusa preta e uma menina falou que ele estava sem blusa.*
- *Eu gosto da meditação, porque me deixa calmo e eu aprendo mais.*
- *Minha avó é mulher preta e rezadeira.*

Esses e muitos outros comentários mostram que eles(as) têm consciência crítica sobre o racismo, alguns aspectos das africanidades e estão desbloqueando os entraves que os(as) impediam de expandir suas aprendizagens na escola. Ter oportunidade para falar o que pensam, sentem e desejam é fundamental para a construção de uma educação antirracista, humanizada e para a vida.

Até a presente data, já realizamos muitas ações pedagógicas que contribuíram com o aprendizado dos(as) educandos(as). Porém, para este recorte apresentamos apenas uma atividade realizada com base no conceito operatório pertencimento, com o objetivo de propor reflexões relacionadas às experiências de vida dos(as) educandos(as), a partir do conceito de um ser planetário, ampliando a teoria pedagógica para o lugar social dos(as) participantes.

Trazendo o sentido do comer como congraçamento no quilombo

Uma outra experiência que queremos destacar aqui, faz parte da pesquisa de doutorado de *Cláudia Oliveira da Silva*, em andamento na *Escola de Ensino Médio Luzia Maria da Conceição*, localizada no quilombo *Três Irmãos em Croatá da Serra/CE*.

A experiência aqui descrita é um recorte de um dos encontros formativos realizados em abril de 2023, quando trabalhamos com professores(as), gestores(as) e comunidade a partir dos conceitos

operatórios ancestralidade e pertencimento, mas que terminou adentrando também o conceito operatório espiritualidade. Essa atividade teve como objetivo geral, compreender a importância de conhecer-se a partir de suas raízes ancestrais, valorizando-se enquanto pessoa humana que traz consigo marcas de histórias de vida dos(as) antepassados(as).

Iniciamos a partir da auto apresentação de modo a familiarizar as pessoas à importância de não esquecer quem são, em virtude de seus valores ancestrais e suas vivências comunitárias. Essa vivência proporcionou refletir em qual lugar de prioridade cada um(a) se coloca, levando a pensar em si mesmo como o(a) primeiro(a) a ser cuidado(a), não caracterizando o egocentrismo, mas reconhecendo o ser sagrado e espiritual que habita o planeta e que amar-se é, amar o cosmos e tudo que nele existe.

O ambiente foi logo preparado com elementos e alimentos para serem apreciados e degustados, a partir dessas vivências, complementadas pela leitura do conto queniano, *As Panquecas de Mama Panya*, Chamberlin (2005). Essa narrativa se passa no Quênia (país africano), onde *Mama Panya* e seu filho *Adika* vão ao mercado comprar farinha para fazer panquecas. Porém, *Mama* possui apenas duas moedas, que não dão para comprar uma grande quantidade de farinha. No entanto, *Adika* convida alegremente todos(as) os(as) amigos(as) que encontra pelo caminho para comer panquecas em sua casa. Apesar de temer que as panquecas não sejam suficientes, *Mama* não repreende *Adika* e prepara as panquecas com toda a farinha que comprou.

Quando os(as) convidados(as) chegam, cada um(a) vem trazendo um pouco de alimento (peixe, banana, leite, cardamomo, etc.) para incrementar a refeição, demonstrando solidariedade e espírito comunitário. Além da comida compartilhada também tocaram *Mbira*, dançaram e cantaram embaixo de um baobá.

O conto nos oportunizou caminharmos também pelo conceito de pertencimento, “no caso aqui, afro, que engloba tanto as dimensões de parentesco como a ancestralidade propriamente cultural e a sua autoafirmação” (Petit, 2015, p. 135). Também experienciamos o conceito da espiritualidade, mais especificamente na dimensão de oferenda, pois a “atitude de aceitar, aprender a dar e também receber como agradecimento, dádiva, potência, reenergização, solidariedades, senso de coletividade e retroalimentação” (reveja o quadro de conceitos operatórios) está muito presente na narrativa. “É uma atitude e postura a ser vivida, sentida e repassada” como afirmam Adilbênia Machado e Sandra Petit (2020). Esses conceitos permitiram muitas reflexões a respeito do aspecto de comunitarismo, cooperação, conagração, costumes e valores ancestrais.

Essa vivência possibilitou aos participantes compreenderem e refletirem sobre as ações coletivas que acontecem no território quilombola. Citaram por exemplo: o jejum na Semana Santa, onde todas as famílias

compartilham seus alimentos umas com as outras ou as safras agrícolas que são sempre divididas entre os(as) moradores(as), como forma de agradecer à prosperidade; além de reconhecer que essas ações são marcas afroancestrais, preservadas na comunidade.

O coletivo foi instigado a mapear seus marcadores das africanidades de modo individual, mas relacionando às memórias coletivas para em seguida produzirem a árvore dos afrossaberes comunitária. Aqui é importante que todos(as) se engajem, pois é o momento de descolonizar as mentes cristalizadas pelo eurocentrismo, pois a própria pessoa “garimpa” suas experiências afroreferenciadas ao longo de sua vida para ajudar-lhe a construir outros olhares sobre África e sua influência em nossa vida.

Para ampliar os conhecimentos também foram apresentados dois vídeos, *Comida que alimenta*² e *Alimentação escolar para povos e comunidades tradicionais*³. Esses curtas-metragens possibilitaram um diálogo coerente sobre currículo de escola quilombola, a partir dos valores percebido em todas as discussões realizadas, configurando um currículo completo, desde o acolhimento humanizado e ético, alimentação que respeita a cultura alimentar de cada povo, os saberes transmitidos por gerações e as impressões afroreferenciadas nas vivências, costumes e tradições quilombolas.

Conclusão

O projeto afroletramento chegou para os(as) educandos(as) no momento em que estavam precisando de um apoio pedagógico extra para desenvolverem a leitura, escrita e criticidade. Além do mais, a escuta valorativa, o incentivo à autonomia, a valorização de cada pessoa e os trabalhos em equipes levaram a desbloqueios mentais de forma gradativa e contínua.

Hoje, todos(as) já leem pequenos textos e quando rememoramos o início do ano letivo (2024), é muito gratificante vê-los(as) envolvidos(as) em seus próprios avanços, mesmo não tendo o apoio das instituições (escola e família), pois estas ainda agem de modo desacreditado.

Os(as) educandos(as) estão encontrando forças no amor do nosso grupo para não potencializar palavras, olhares e gestos pouco esperançosos! Essa é uma conquista especialmente de cada um(a), que abriu seu coração para aprender, mesmo diante dos desafios que ainda temos que superar gradativamente.

A Pretagogia tem esse papel de valorizar diálogos interativos, vozes silenciadas, experiências de vida e esses aspectos presentes em uma

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI&t=2s>

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Ra-8IEvjY&t=3s>

pedagogia, tende a fortalecer o pertencimento, a visão sobre espiritualidade e fomentar o crescimento intelectual, humano e crítico. A leitura PIPOCA foi um achado fundamental, já que não dispomos de receitas prontas, nem métodos acabados em si. Proporcionar outro modo de leitura, mais interativo, que se utiliza de diversos sentidos, até mesmo os pouco explorados nas salas de aula. Normalmente usamos a visão e audição, mas utilizar-se de outros sentidos capazes de aguçar a percepção, o equilíbrio e as sensações impactou diretamente os(as) participantes, pois já estão condicionados(as) a darem respostas pré-estabelecidas, dentro de um contexto escolar padronizado.

Já no quilombo as ações pedagógicas à luz da Pretagogia dão conta desses aspectos, pois é necessário que cada professor(a)/educador(a) vivencie a busca de suas próprias africanidades, em uma viagem interior em busca de marcadores e afrossaberes que potencialize o reconhecimento das suas heranças afrorreferenciadas.

Em suma, é de uma Educação do sensível que precisamos que nos conecte de forma espiritual entre nós humanos e também junto a todos os demais seres do planeta e ancestrais, quer sejam vivos ou mortos. Muitos desafios a realizarmos na escola e universidade que temos hoje no Brasil, onde até então pouco se considera a dimensão do afeto, do coletivo e do compartilhamento com todos os seres.

As três Mestras que trouxemos nesse artigo como inspirações para a Pretagogia convergem na necessidade de assumirmos posturas mais espiritualizadas, no sentido ético-estético da palavra, para além de professar uma determinada religião.

A Pretagogia tem dado cada vez mais atenção ao fortalecimento desses valores das cosmopercepções africanas, nem sempre de forma tão completa e profunda quanto sugerem as Mestras citadas, mas lutando dentro do espaço ainda estreito que a maioria das escolas, Secretarias de Educação e cursos universitários oferecem, temos tido resultados muito significativos que nos mantêm animadas e esperançosas de um dia mudarmos essa sociedade tão preconceituosa e egocêntrica, para um lugar do bem viver, inspirado por espiritualidades ancestrais mais generosas e afetuosas, onde intuição, cognição, imaginação, criação, sensibilidade, cuidado, corporeidade e carinho possam ir de mãos dadas com a educação escolar.

Acreditamos!

Referências

BISPO dos Santos, Antônio (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo, Ubu Editora/ PISEAGRAMA.

CHAMBERLIN, Mary & CHAMBERLIN, Rich (2005). *As panquecas de Mama Panya*. Primeira edição. Tradução: Cláudia Ribeiro Mesquita. Barefoot Books, Ltd, SM Educação.

FARIAS, Kellynia & PETIT, Sandra (2015). “Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais”. In: ALVES, Maria Kellynia; MACHADO, Adilbênia & PETIT, Sandra (Org.) *Memórias de Baobá II*. Fortaleza, Imprece.

KRENAK, Ailton (2020). *Caminhos para cultura do bem viver*. Org. Bruno Maia. Disponível em: www.culturadobemviver.org

MACHADO, Adilbênia Freire & PETIT, Sandra Haydée (2020). “Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento”. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 10: 01-31.

MACHADO, Vanda (2019). *Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira*. Salvador, EDUFBA.

PETIT, Sandra Haydée (2015). *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral*. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza, EdUECE.

SOMÉ, Sobonfu (2023). *Acolhendo o Espírito: ensinamentos ancestrais africanos na celebração dos recém-nascidos e da comunidade*. Diáspora Africana. Editora Filhos da África.

TRINDADE Azoilda Loretto da (2005). “Valores afro-brasileiros na Educação Infantil” In: BRASIL. *Valores afro-brasileiros na Educação*. Boletim 22. Brasília, TVESCOLA/MEC, Novembro. Disponível em: <https://culturamess.wordpress.com/wpcontent/uploads/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>
Acesso em: 10/09/2024.

_____ (2010) “Valores civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição brasileira”. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE Azoilda Loretto da (Orgs). *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho: 11-15.

Sobre as Autoras

Sandra Haydée Petit, de origem caribenha (mãe cubana e pai haitiano), mãe de Kanyin (quem traz a benção), Doutora em Ciências da Educação pela Paris

VIII, é Professora da Faculdade de Educação da *Universidade Federal do Ceará*, Coordenadora do NACE (*Núcleo das Africanidades Cearenses*). Com trajetória em Sociopoética e Educação Popular, se dedica há 24 anos a ERER (Educação para as Relações Étnico-Raciais), tendo como subáreas de estudo e atuação: Africanidades, Cosmopercepções Africanas, Oralidade Africana, Pedagogias Afrorreferenciadas (*Pretagogia*), Corpo-Dança Afroancestral, Corpo-Memória e Senso Afrocomunitário. Autora do livro *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores* (EDUECE 2015 & NANDYALA 2019) e do infanto-juvenil *A extraordinária história do semeador de baobás*, ilustrado por Maria Kellynia Faria Alves (Expressão Gráfica 2017). Dança, corre, cultua Oxum (águas doces), Oxoguiã e seu Inhame, adora cozinhar, ama a vida e ama as pessoas que também amam, as crianças, o mar e a lua. Agradece a Ancestralidade pelas citadas dádivas.

Cláudia de Oliveira da Silva, mais conhecida como *Cláudia Quilombola*. Mulher nascida no chão do *Quilombo da Serra do Juá*, mãe, pedagoga, artesã, ativista social e terapeuta holística em desenvolvimento. Mestre e doutoranda em Educação pela *Universidade Federal do Ceará* (UFC). Especialista em Formação de Professores de Quilombo (UFC) e em Antropologia pela *Faculdade Futura*. Sou professora efetiva da *Prefeitura Municipal de Caucaia/CE* e membro do *Núcleo das Africanidades Cearenses* (NACE – UFC).

**rodas de saberes e formação:
uma inspiração afro-brasileira para a educação**

**knowledge circles and instructing:
an afro-brazilian inspiration for education**

Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus

Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em História da África,
da Diáspora e dos Povos Indígenas
Programa Interdisciplinar de Extensão Cultura e Negritude
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Salvador, BA
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2223-0945>

Cláudio Orlando Costa do Nascimento

Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Salvador, BA
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7443-8783>
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218257>

Resumo: Este trabalho parte do princípio de que os sonhos têm sujeitos e contextos, dimensões geo-históricas, temporais e relacionais. Sonha-se e vive-se em movimento espiralar, no qual presente-passado-futuro-ancestral, intenção-gesto-movimento, em tudo se comunicam. Essa descrição nos remete a uma trama complexa vivenciada como indissociável no ensino-pesquisa-extensão universitários, constituído por meio de um dispositivo que denominamos de *Rodas de Saberes e Formação* (RSF), como política de Currículo e Formação em espaços comunitários e institucionais de Educação, ou seja, da vida vivida em comunidades, sejam elas universitárias e/ou escolares, mas sobretudo, nos espaços-territórios de aprendizagem. Falaremos a partir de um deles, o Recôncavo da Bahia, onde foi implantada a *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB), em 2005.

Palavras-chave: (1) Roda de saberes; (2) Formação Cultural; (3) Territórios de aprendizagem; (4) Currículo; (5) Recôncavo da Bahia.

Abstract: This work assumes that dreams have subjects and contexts, geohistorical, temporal and relational dimensions. Dreams experienced and lived in spiral movement, in which present-past-future-ancestor, intention-gesture-movement inter-communicate. This conception leads to a complex instruction experience model, which is inseparable of the teaching-research-extension academic activities that we call *Knowledge Circles and Instructing* (RSF in Portuguese), meaning a community and institutional Curriculum and Training policy for educational spaces, such as universities, schools or any other kind of learning spaces-territories. This approach has been adopted at the *Federal University of Recôncavo da Bahia* (UFRB) since 2005.

Keywords: (1) Knowledge circles; (2) Cultural instruction; (3) Learning spaces; (4) Curricula; (5) *Recôncavo da Bahia*.

Para entrar na roda...

Iniciamos essa escrita buscando refletir sobre o enunciado que dá origem à obra que reúne um conjunto de autoras e autores, que são pesquisadoras/es e ativistas da Educação Antirracista, e das várias frentes de atuação das pessoas negras em movimento. A convocação que recebemos e à qual atendemos com a positividade do sim, é afirmativa:

— *Nós temos um sonho!*

Esse sonho de igualdade, de liberdade e amoroso convívio que nos move, nos interpela diariamente nessa ciranda da vida. Viver o sonho é a um só tempo, experimentar a emoção dessa construção intangível, alimentar-se das suas lembranças, e acreditar nas vozes que ecoam através da expansão de nossa sensibilidade e transcendência. O sonho é sinal. Diante de múltiplas possibilidades de listarmos nossos sonhos, optamos por entrar nesse sonho coletivo, como se faz ao entrar nas rodas celebrativas da cultura afro-brasileira. Estamos no Recôncavo da Bahia, e aqui, aceita-se a “umbigada”, que chama para o bailado do enredar coletivo.

Abordaremos nesse texto nuances da Educação e Cultura como áreas abrangentes, que incluem histórias de vida, experiências, saberes/fazeres como ciência e conhecimento, subjetividades, identidades e diversidades nos contextos da formação cultural e acadêmica.

Ao realizarmos essa escolha, acrescentamos de imediato que o sonho tem sujeitos e contextos, dimensões geo-históricas, temporais e relacionais. Sonha-se no movimento espiralar, como o entende Leda Maria Martins (2021), no qual presente-passado-futuro-ancestral, intenção-gesto-movimento, em tudo se comunicam. Essa descrição nos remeteu a uma trama complexa vivenciada como indissociável no ensino-pesquisa-extensão universitários, no seu entrelace incontornável com as Políticas Afirmativas, constituído por meio de um dispositivo que denominamos de *Rodas de Saberes e Formação* (RSF), como política de Currículo e Formação em espaços comunitários e institucionais de Educação, ou seja, da vida vivida em comunidades, sejam elas universitárias e/ou escolares, mas sobretudo, nos espaços-territórios de aprendizagem. Falaremos a partir de um deles, o Recôncavo da Bahia, onde foi implantada a *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB), em 2005.

Aqui, faz-se necessário apresentar, minimamente, o Recôncavo como um *território de identidade*, que preserva referências históricas e culturais originárias e descendentes dos povos indígenas, africanos e de europeus. O Professor Walter Fraga Filho (2010) faz a seguinte descrição:

... os Indígenas contribuíram profundamente para a formação Cultural do Recôncavo. Traços da Cultura Indígena estão presentes nos hábitos alimentares, na religiosidade e nos costumes. Nomes como Muritiba, Murutuba, Capivari, Paraguaçu, Iguape, ainda hoje

identificam a topografia local. Mais tarde, chegaram os Africanos. (...) Para aqui vieram povos da África Centro-Occidental genericamente chamados de Congos, Angolas, Cabindas e Benguelas. Do norte da África, sobretudo da região de Golfo do Benim, vieram os Iorubás (também chamados de Nagôs), Haussás, Jêjes, Tapas e outros (...) Em fins do século XIX, os Africanos e seus descendentes já representavam a maioria da população do Recôncavo, quase setenta por cento da população local era negra e mestiça. Parte significativa dessa população negro-mestiça ainda vivia a experiência da escravidão. Mas a despeito da escravidão e das desigualdades sociais, os Africanos e seus descendentes tiveram papel fundamental na moldagem cultural do Recôncavo. As memórias da África marcariam para sempre a musicalidade, os sentimentos, a forma de vestir, alimentar-se, divertir-se, de criar os filhos, de celebrar a vida e lidar com a morte (...) Foi nessa Região de encontro de diferentes povos Africanos, Indígenas (...) A diversidade desse encontro nem sempre amistoso ainda hoje está presente nas formas de viver e crer das populações locais (FRAGA 2010: 3).

No contexto de implantação dessa universidade, nascida dos sonhos e anseios do povo do Recôncavo, os projetos político-pedagógicos, os referenciais curriculares dos cursos, as políticas e as práticas de formação, emergiram da compreensão de que o território do Recôncavo, as pessoas, suas histórias de vida e formação, suas culturas, deviam forjar as metodologias de ensino, de pesquisa e extensão, ao tempo em que a construção dos conhecimentos, as epistemologias que ali se comunicariam, teriam como propósitos promover equidade, reparação e justiça, pela via da Educação.

As questões das desigualdades de raça, gênero, econômicas, territoriais, com as quais o povo do Recôncavo tem se debatido, ao longo de séculos, e de sucessivas gerações, passava a ter um elemento novo a girar, que era a inserção proposital de processos de descolonização do conhecimento, e de combate à hegemonia aviltante dos conhecimentos e tecnologias eurocentrados.

Consideramos possível afirmar que no projeto político que é a Educação, é viável ter outras formas de construir e fazer circular conhecimentos, tecnologias e ciência. E que, no Recôncavo, esse ser-fazer da construção do conhecimento é etnicorracialmente referenciado.

É assim que evocamos os aportes individuais e coletivos do pertencimento negro como fatores de formação cultural (ALVES e NASCIMENTO, 2016), de emancipação, como referências nas pesquisas sobre as histórias de vida, a memória, a experiência, os espaços de trabalho, moradia, lazer, das vivências religiosas de matrizes africanas e dos povos originários, a relação com a ancestralidade são elementos de formação das

diversidades e da equidade dos conhecimentos, e suas relações de poder. Dessa maneira os sonhos, individuais e coletivos instituem realidades.

A roda como concretização de princípios

No Recôncavo da Bahia muito do que se organiza no cotidiano, se faz no girar das rodas e na experiência da coletividade. As rodas ancestrais da capoeira, dos *xirês*, das giras nas religiões de matrizes africanas, no samba das celebrações e resistência, nas rodas familiares ao redor da confraternização das comidas compartilhadas, das conversas, geradoras de múltiplas *circularidades culturais*, que ora, agenciam-se mutuamente, ora constroem identidades próprias e singularidades.

Nos valem da roda, do círculo, como o que não tem começo, nem fim; que se comunica constantemente; cria-se, desenvolve-se e recria-se, incessantemente, como nossa referência generativa. Nela juntam-se sujeitos culturais, seus corpos, pensamentos, elementos estéticos, poéticos e imagéticos. Estão todos eles no imaginário, na cosmovisão, nas cosmo-percepções, na religiosidade e nas expressões e filosofias afro-brasileiras.

... a roda é uma forma por excelência da manifestação africana. Se universal, encontra-se plena na troca de vitalidade pelo círculo. Não deixando de expressar hierarquias e guias, a roda permite às visitas se comunicarem com todos os outros olhos, e põe num mesmo nível, sem degraus ou patamares, os participantes de um ritual. É comunitária por excelência e encontra o recôndito do ser humano (ROSA 2019: 83).

Compreendemos as rodas como uma construção situada a-temporalmente, historicamente contextualizada, um patrimônio cultural dos povos, e buscamos integrá-las às práticas da Educação, tomando-as como inspiração para a elaboração de um dispositivo pedagógico-curricular. As *Rodas de Saberes e Formação (RSF)* destacam os múltiplos saberes em dialogia, e sua influência nos processos formativos, com base nas seguintes referências e implicações:

- As RSF, como um dispositivo produzido a partir das inspirações e práticas culturais do território do Recôncavo, a exemplo: das rodas de capoeira, de samba, de Candomblé, dentre outras. Concebidas como “*etnométodos*”, produzidos coletivamente, através de saberes, expressões e partilhas socioculturais, compreendem políticas e práticas, interdependentes e complementares, de pesquisa, currículo e ações afirmativas. Essa perspectiva compreende as *Vivências de Investigação Cultural (Jesus, 2007)*, que buscam conhecer as tradições, as histórias orais, as representações artísticas,

experimentar as vivências lúdicas, os hábitos e costumes tradicionais da região, perscrutando a penetração de cada um desses aspectos nos processos formativos, conforme as narrativas dos sujeitos, relativas às trajetórias e experiências nas famílias, nas ações cotidianas individuais, nas escolas, e nas relações interpessoais entre os/as estudantes, identificando aspectos étnico-raciais dessas heranças culturais, e sua relevância para a constituição das identidades pessoais/profissionais. Estuda-se assim, a partir da experiência individual e sua abrangência relacional, a constituição e a presença da cultura popular socializada e, etnicorracialmente demarcada, no processo de subjetivação, de formação e de Educação institucionalizada;

- As RSF como dispositivo que integra referenciais geo-históricos, sócio-políticos, artísticos e culturais, como elementos presentes na pesquisa e na formação que incluem fontes (auto)biográficas individuais e coletivizadas;
- As RSF como referenciais epistemológicos e metodológicos que integram narrativas sobre os saberes populares da cultura, a mutirreferencialidade, a complexidade, o currículo, o multiculturalismo, a justiça cognitiva, que buscam promover o diálogo presencial e virtual, da diversidade nos espaços formativos;
- As RSF como produção de narrativas: ensaios escritos e/ou oralizados, de documentação (auto)biográfica pessoal e/ou coletiva, utilizando diversas linguagens, conforme as possibilidades e intencionalidade da pesquisa e da formação. Esta abordagem necessita da observação rigorosa, crítica e eticamente articulada com aspectos relativos ao contexto, à conjuntura e aos aspectos institucionais, implicando dialogia, reflexividade, tensionamento entre o instituído-instituente, questões que se relacionam à identidade e poder;
- As RSF como dispositivo pedagógico-acadêmico, voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como, para a compreensão dos processos de subjetivação da formação identitária dos sujeitos; da formação do “sujeito-ator-autor”, para promover a tessitura de saberes entre a universidade e os espaços comunitários, através de ações emancipatórias voltadas para o debate em prol da diversidade e das ações afirmativas, e
- As RSF como dispositivos curriculares que tratam do reconhecimento dos percursos formativos, das vivências, das memórias, e das experiências presentes nas itinerâncias individuais, que podem se configurar em “atos de currículo”, conforme indica Roberto Sidnei Macedo, nas trajetórias de formação, trabalho e profissionalização dos sujeitos, uma vez que integram relatos e produzem novas epistemologias sociais, e de forma dialógica, solidária e mutualista,

constituem ações que realçam a sua inerente processualidade criativa, sua instituinte materialidade, mais ainda, e acima de tudo, a responsabilização/participatividade.

As *Rodas de Saberes e Formação* tem por objetivos: realizar atividades, fomentar discussões e reflexões relacionadas às políticas e práticas de ações afirmativas que expressassem as formas de resistências, reações e re-existências das populações negras no Recôncavo, reunindo pessoas, comunidades e instituições, em práticas de horizontalidade e mutualidade, para a construção de alternativas e estabelecimento de uma cidadania comprometida com a promoção da igualdade racial, e da inclusão social na região.

As *Rodas de Saberes*, como as RSF inicialmente foram denominadas, constituíram-se como uma tecnologia educativa construída no âmbito do *Programa Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares* - UFRB (em parceria com SECAD/MEC). Destacamos como ações primordiais das RS, a formação realizada junto aos estudantes universitários de origem popular, oriundos de escolas públicas, que ingressaram no Ensino Superior, mediante o sistema de reserva de vagas, através do qual também declararam seu pertencimento étnico-racial.

A partir da elaboração dos textos autobiográficos dos/as estudantes que integravam o grupo, percebemos a potencialidade das RS como estratégia metodológica que favorecia a condição protagonista dos/as estudantes, ao tempo em que se voltava para a ampliação das relações, do acolhimento e da mútua responsabilização entre eles/as estudantes, e com a Universidade, a Região, e as *Comunidades Populares do Recôncavo*, buscando fazer conexões de saberes, de experiências e fazeres nesses cenários.

Essa experiência foi ampliada, como metodologia interativa, a partir do protagonismo dos/as participantes do programa, com o propósito de conjugar as ações de formação acadêmica às políticas de permanência e de extensão, através de parcerias com escolas públicas do Ensino Médio, nas cidades onde se situam os *campi* da UFRB, a saber: Amargosa, Santo Antônio de Jesus, Cruz das Almas, Cachoeira e Santo Amaro da Purificação.

Como fruto dessa experiência extensionista, com denso caráter formacional, elaboramos o *Caderno Pedagógico* (2008), que se destinou à execução do projeto nas escolas públicas, no que se referia à implantação da Lei Federal Nº 10.639/2003, que instituiu a inclusão no currículo das escolas da Educação Básica da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (BRASIL 2003).

Os textos que compõem o livro favoreceram nas RS, a discussão sobre alguns referenciais que orientam as políticas e práticas curriculares, em relação aos estudos multiculturais, ao tempo em que propiciaram às/aos

estudantes, através da releitura de suas histórias de vida, a reflexão sobre os seus processos identitários, sobretudo, os concernentes às relações étnico-raciais, e à compreensão do lugar da etnicidade nas vivências e experiências das formações discentes.

O *Caderno Pedagógico*, seus temas, conteúdos e atividades sugeridas contribuíram para o aprofundamento da formação protagonista dos/as jovens do Recôncavo, para o conhecimento da política de ingresso e permanência no Ensino Superior, para a formação dos estudantes, tanto quanto para o diálogo e fortalecimento dos vínculos entre as instituições acadêmicas, as escolas de Ensino Médio e as comunidades regionais do Recôncavo, ao tempo em que corroboraram as políticas em prol da democratização do acesso e permanência dos/as estudantes de origem popular no Ensino Superior.

Foi nesse contexto de formação ética e cultural que se instituiu a concepção das rodas culturais do Recôncavo como uma epistemologia social do povo negro da região, como o melhor método de construção coletiva de conhecimento e formação. No esteio desse amplo debate institucional, instituiu-se na UFRB, o *Fórum 20 de Novembro*, que visa a promoção da igualdade racial e a inclusão social no Recôncavo. Ao buscarmos a representação desse nascimento, foi nas imagens e inspirações das Rodas de capoeira, de samba, de Candomblé, que se compôs o anúncio do *Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo*.

Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo Rodas nos Centros - Logomarca



Fonte: Pró-reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
PROPAAE-UFRB (2010).

As RSF, portanto, nascem intrinsecamente conectada com as Políticas Afirmativas, que são tidas como referenciais constitutivos do pensar e agir, assumidas como pautas curriculantes, político-pedagógicas, sobretudo, pela possibilidade de contribuir para a superação das formas conservadoras e discriminatórias, no que tange às questões raciais, e outras práticas excludentes, relativas a gênero, sexualidade, direitos geracionais, religiosidade, e de classe social.

Nesta perspectiva, as *Rodas de Saberes e Formação* são também abordagens metodológicas coletivas, participativas/ativas (ALMEIDA 2017), possibilitando compreensões complexas e multirreferenciais das realidades e fenômenos enfocados, ao permitir conexões de saberes acadêmicos e tradicionais, através de uma abordagem horizontalizada que possibilita relações de interdependências e complementaridades, e que fomentam o seu potencial formador, através de ações interrelacionais. Este é o caso da elaboração de autobiografias e documentação biográfica, através das quais, sobre a égide das narrativas da memória, elaboram-se ponderações sobre a cultura e a sociedade, sobre negritude e identidade étnico-racial e suas relações e contextos.

As narrativas de histórias de vida são um argumento das RSF para possibilitar às/aos estudantes uma reflexão entre o pensado, o vivido e o que se projeta diante de suas tradições familiares e sociais, e que se conecta à coletividade. São as vivências que promovem uma reflexão acerca dos diálogos e das condições protagonistas de estudantes e atores/atrizes sociais, na criação de realidades socioculturais, reinvenções das tradições, saberes e sentidos identitários, entendidos sob recortes territoriais, de raça, de gênero e trazidos para o diálogo formativo institucionalizado (JESUS & NASCIMENTO 2012).

São experiências que oportunizam a invenção de si a partir das memórias do povo, do seu lugar, das famílias, dos grupos culturais e comunitários, uma espécie de subjetivação do que é visto pelos olhos que passeiam pelas cenas do vivido, e no silêncio que expressa sofrimento, medo e angústia, mas também autenticidade, superação e (re)criação.

Nas *Rodas de Saberes e Formação* promove-se o diálogo circular com bases teóricas, mas também com vivências culturais que emergem das histórias de vida dos sujeitos culturais, que se conectam no processo-ato de (auto)formação. A convergência das RSF e das abordagens (auto)biográficas busca assegurar a inclusão das narrativas de estudantes de origem popular, dos/as mestres/as e atores/atrizes culturais do Recôncavo no currículo universitário, potencializando assim, compreensões significativas em relação aos saberes que formam, estes saberes do território, as implicações, mediações culturais, presentes nas experiências produzidas localmente.

Como em uma grande roda de capoeira, as RSF constituem-se como um ato que visa ao desenvolvimento maior da consciência de si, como sujeito cultural, constituído de uma história coletiva, que precisa ser analisada em suas múltiplas dimensões: biológica, psicológica, social, ética, estética e existencial.

Desse modo, fomenta o protagonismo, a participação e o desenvolvimento da responsabilidade político-social em cada indivíduo. Este dispositivo prevê a horizontalidade e a circularidade dos saberes conectados às práticas e vivências dos sujeitos, e das coletividades de conhecimento. É a metodologia de construção de conhecimento e de sua socialização que buscamos utilizar para realizar a circulação dos saberes, a epistemologia nas/das Rodas.

As Rodas de Saberes e Formação e o Cultura e Negritude

No contexto da utilização das *Rodas de Saberes e Formação*, em novembro de 2013, surgiu um evento sócio-artístico e acadêmico cultural, intitulado *Cultura e Negritude*, e foi a primeira atividade de pesquisa-extensão-formação realizada no recém-criado *Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT/UFRB)*, campus de Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo da Bahia.

A concepção e realização do evento obedeceram às Histórias e culturas de matrizes africanas, do sagrado, dos antepassados, do tradicional, da ancestralidade no território do Recôncavo. A RSF fez um chamado, uma convocação com o propósito de pedir licença e tomar benção para entrar na roda daquele outro lugar. O *I Cultura e Negritude* disse:

— *Agô, Motumbá, Mucuiu, Kolofé!*

Uma reverência de quem chega de forma respeitosa e saúda, pedindo permissão para entrar.

O processo de realização do evento tomou como referências as pluriversidades integrativas das comunidades acadêmica e sociocultural de Santo Amaro, uma cidade na qual, ao longo de sua História, se desenvolveram fortes laços entre as manifestações culturais populares, as religiosidades de matrizes africanas e cristãs e a cena artístico-cultural.

Esse modo compartilhado e dialógico de fazer em horizontalidade, já havia sido exercitado desde o processo de escuta e audiência pública para a definição e elaboração do projeto político-pedagógico do centro santamarense da UFRB, através do projeto “*Sotaques do Recôncavo*”, uma itinerância pelos rincões da cidade e municípios vizinhos, que visava dar ouvidos a toda a polifonia de haveres culturais, anseios sociais e desejos de realização pessoal, que giravam em torno da implantação de um campus da *Universidade Federal do Recôncavo*, naquela cidade que se orgulhava de ter, ainda em 1822, registrado na histórica *Ata da Vereação de 14 de julho*,

que declarava a independência do Brasil do jugo português, a reivindicação de implantação do Ensino Superior no Brasil.

Essa perspectiva de reconhecimento e consideração, que assegura a legitimidade conferida pelos próprios sujeitos culturais às experiências, como dispositivos étnico-formativos, reafirmou o compromisso da UFRB com as políticas afirmativas, compreendidas em seu amplo espectro, mas em especial, ao que corresponde à implantação e difusão de tecnologias e produtos educacionais vinculados às Leis N^{os} 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África, da Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas nos currículos.

O evento *Cultura e Negritude* é realizado anualmente no mês de maio e acontece de forma ininterrupta desde 2013. Transformou-se em um Programa Interdisciplinar de Extensão que agrega projetos de extensão e pesquisa de 13 docentes, estudantes de graduação e pós-graduação da UFRB.



Fonte: Pró-reitora de Políticas Afirmativas Assuntos Estudantis - PROPAAE-UFRB

O *Cultura e Negritude* firmou as RSF como metodologia de acontecimento, que através da sua prática itinerante em escolas municipais e estaduais, em praças públicas, na feira e no mercado municipal, em comunidades quilombolas e ribeirinhas, em comunidades religiosas de matrizes africanas, nas redes sociais e na TV UFRB, assim como no campus da universidade e na Câmara Municipal da cidade de Santo Amaro, afirmou as diretrizes associadas à forma de fazer na horizontalidade mutualista das Rodas.

O evento também afirmou essa metodologia associada às pautas de expansão e democratização da Educação no país, a ampliação do acesso, da permanência e da pós-permanência de estudantes egressos da rede pública e optantes da política de reserva de vagas no Ensino Superior, conjugados da forma mais conscienciosa e equânime possível, à ciência e aos conhecimentos locais, aos saberes, aos fazeres, às concepções forjadas conforme as experiências, e às vivências dos sujeitos do lugar, em uma perspectiva do diálogo intercultural, do fazer interdisciplinar da cultura, suas linguagens e tecnologias.

Assumir um projeto de formação nesses termos implica em reconhecer, valorizar, priorizar, respeitar a legitimidade de segmentos culturais, que ao longo da História da construção das relações socioculturais, e do processo educacional formou “ocultados” e “invisibilizados”. Assume-se assim, práticas outras que operam em desfavor da manutenção de uma lógica ocidental, anteriormente hegemônica, que priorizou um modelo único de ser humano, de civilidade, de convívio e de cultura.

Nesse contexto de Educação institucional, os vieses de currículo e formação baseiam-se nas experiências e saberes sócio-artístico e culturais dos/as estudantes, de suas comunidades de origem, nas memórias locais, no patrimônio cultural imaterial-material, o que implica em uma formação cultural em prol da diversidade, que se faz reparatória e emancipadora.

É assim que no contexto da formação cultural desenvolvida através do dispositivo formacional do *Cultura e Negritude*, nas *Rodas de Saberes e Formação*, promovem-se as subjetividades, outras identidades, que por meio de narrativas culturais e educacionais autorizadas, integram linguagens engajadas na vida-vivida localmente, constitutivas e instituintes de sentidos de esperança, liberdade, democracia, ingredientes de uma civilidade movente, que admite fluxos, contrafluxos e refluxos.

Um modo de transitar no mundo que contém uma expressão de mutualidade e organização flexível e com grande espectro de possibilidade de amplitudes diversas.

"Ô Gira, deixa a gira, girar!"

As cidades do Recôncavo da Bahia, com sua diversidade étnica e cultural, notadamente marcada pela presença negra, caracterizaram-se por constituírem sociedades nas quais a miríade de aspectos da diversidade tornou-as um manancial inesgotável de inspiração e produção sociocultural.

É lá que ocorre o *Bembé do Mercado*, o *Nego Fugido* (Santo Amaro), a *Irmadade da Boa Morte*, a *Festa da Ajuda* (Cachoeira), *As Caretas do Mingau*, a *Marujada* e as *Cheganças* (Saubara), o *Lindro Amor* (São Francisco do Conde), o *Samba-chula*, o Samba de Roda, os cantos de trabalho, nos quilombos, nas roças, nas esteiras, nas marés de rio e mar.

Todo esse inspirador e influente patrimônio cultural, manifesto também em vários setores e segmentos das Artes e da Cultura, tem um profundo valor agregador na Região, e para além de suas fronteiras. Faz a própria Bahia se ver inteira nesse espelho multifacetado, dada a sua capacidade criativa e dinamicidade, que além de tudo, ao abrir as rodas e convidar a todos para nelas entrar, oferece o desfrutar estético, mas também a

... receptividade intelectual, a abertura política e amplos estímulos sociais e culturais, e também possibilidades de desenvolvimento econômico que atrai pessoas e empreendimentos que fomentam inclusão, mobilidade social e inovação (JESUS & NASCIMENTO 2012: 57).

Pode ser a pequena roda da ciranda infantil, na qual se gira alegremente, só para sorrir e brincar, ou o inescrutável *xirê* das rodas espirituais que conectam mundos. Em um ou no outro, estão nas rodas as possibilidades de aproximação, de conexão, de aprendizado e transcendência.

Vamos deixar a gira girar, como ato, como método, como criação e inventividade, fazendo do cotidiano esse *continuum* criador e generativo que faz emergirem outras sensibilidades e sentidos para as existências, em sua diversidade.

Estamos gingando na luta antirracista, aprendendo na roda da vida também como poesia libertadora, como nos ensina *Vanda Machado*.

Referências

ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira, NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. *Formação Cultural: sentidos epistemológicos e políticos*. Cruz das Almas, EDUFRB, Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

ALMEIDA, André Luiz Maciel (2017). *“Rodas de Saberes e Formação e as metodologias ativas no ambiente virtual de aprendizagem da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia”*. Dissertação de Mestrado. PPGEISU/UFBA, Salvador: 151.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa & GUSMÃO, Palmira Magaly dos Passos (2008). “Diálogos entre a UFRB, as escolas de ensino médio e as comunidades populares do Recôncavo”. *Coleção Caderno Pedagógico*, 01 - Série Currículo e Formação. Cruz das Almas, Ba, UFRB.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira & NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa (2012a). “Pesquisa, currículo e ações afirmativas - Rodas de Saberes e Formação: um estudo de caso”. In: SANTOS, Edméa Oliveira dos (Org.). *Currículos: teorias e práticas*. Rio de Janeiro, LTC.

_____ (2012b). *Para fazer conexões — universidade - ações afirmativas - diversidade*. Editora da UFRB, Cruz das Almas.

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

ROSA, Allan Santos da (2019). *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. Rio de Janeiro, Editora Polen.

Sobre os Autores

Rita de Cássia Dias Pereira Jesus possui graduação em Direito pela *Universidade Católica do Salvador* (1993), graduação em Pedagogia pela *Universidade Federal da Bahia* (UFBA, 1997), pós-graduação em Direitos Humanos (UNEB - Ministério Público da Bahia), Mestrado em Educação (UFBA, 2001) e Doutorado em Educação (UFBA, 2007). Atualmente é Professora Associada IV da *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*, no *Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT* - Santo Amaro, onde exerce a Direção do Centro (2023-2027). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em *História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas-Mestrado e Doutorado* (NEAB/CAHL-UFRB), e no Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (PPGEISU) do *Instituto de Humanidades, Artes e Ciências* (IHAC-UFBA/UFRB). Realizou os estudos de Pós-doutoramento no CICS-NOVA - IP-Leiria/ Universidade Eduardo Mondlane (2022-2023). É coordenadora do Programa Interdisciplinar de Extensão CULTURA e NEGRITUDE. Tutora do Programa de Educação Tutorial PET - *Conexões de Saberes: Acesso, permanência e pós-*

permanência na UFRB (2010-2022) (MEC/SESu, Presidente do Núcleo Docente Estruturante do BICULT/CECULT - 2016-2022). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB- Recôncavo/UFRB. Assessora Especial da Reitoria (UFRB/2012-2015). Líder do Grupo de Pesquisa FORCCULT-CNPq, integrante da Rede ObFORMACCE. Membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA-UFRB 2012-2015), Membro do Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas (COPARC/UFRB - 2017-2019). Atuou como Pró-reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis -PROPAAE/UFRB (2006-2011), e Pró-reitora de Graduação na UFRB (2015-2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, Política e Gestão Educacional, Currículo, Didática, Epistemologia e Formação, produzindo principalmente nos seguintes temas: currículo e formação, relações étnico-raciais, formação docente, estudos autobiográficos e narrativas, políticas afirmativas, permanência e pós-permanência no Ensino Superior e estudos étnico-raciais, interdisciplinaridade, diversidade/multiculturalidade, Ações Afirmativas e Ensino Superior.

Cláudio Orlando Costa do Nascimento possui graduação em Pedagogia e Supervisão Escolar pela *Universidade Católica do Salvador (1988)*, Mestrado (2003) e Doutorado em Educação (2007) pela *Universidade Federal da Bahia*. Realizou os estudos de Pós-doutoramento na *FACED-UFBA* tendo desenvolvido experiência na *Universidade UNI-Rovuma (Nampula-Moçambique)*. Atualmente é Professor aposentado da *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)*, onde foi docente da Graduação no *Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT)* e no *Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, no Centro de Artes, História e Letras (CAHL)*. Atuou como Vice Coordenador do referido Programa de Pós-graduação (2022-2023). Foi Coordenador de Políticas Afirmativas (2006-2011), na *Pró-reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE/UFRB)*, Assessoria Especial da Reitoria da UFRB para assuntos de Expansão Universitária, implantação do CECULT (2011-2013); Vice-diretor e Assessor do *Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT-UFRB)* Santo Amaro, BA (2013-2015); Coordenador do Mestrado Profissional em *História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas - NEAB Recôncavo - CAHL (2016)*; Tutor do Programa de Educação Tutorial - PET (2011-2016). Tem experiência nas áreas da Cultura, da Educação, do Currículo e Formação, da Diversidade, das Ações Afirmativas, e em pesquisa (Auto)biográfica e Narrativa Documental. Foi integrante do *Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB- Recôncavo/UFRB-CNPq*, do *Grupo de Pesquisa FORCCULT-CNPq* e da *Rede ObFORMACCE*. Seus projetos de pesquisa foram: 2017/2022 - *Cultura do aprendizado: biografia, autoformação, produção*

literária, pensamentos acadêmico, holístico e esotérico de Pedro Antônio da Costa (LOESTER) – 2022 – Cultos, ritos, culturas e epistemologias das ancestralidades. Projeto de Extensão: 2022 – Autobiografia e referências das culturas das ancestralidades. Também integrou o programa Cultura e Negritude. Em 2023 organizou e publicou Escrevivência baobás: de contos ancestrais indígenas, africanos e diaspóricos.

modos de fazer:
notas sobre educação antirracista, movimento negro e políticas públicas

ways to do it:
notes on anti-racist education, black movement and public policies

Ana Paula Brandão
Diretora Programática
ActionAid Brasil
Rio de Janeiro

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8610-6476>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218455>

Resumo: O direito e o acesso a educação formal sempre foi uma reivindicação do movimento negro brasileiro que enxergava nela uma possibilidade de mobilidade social. Uma das principais conquistas políticas desse movimento foi a criação da Lei no. 10.639/03 que institui o ensino obrigatório da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar da educação básica. Mas, a despeito dos mais de 20 anos de implementação dessa Lei, o Brasil ainda vivencia um cenário de desigualdades raciais na educação. Esse trabalho tem por objetivo analisar razões dessa baixa implementação da Lei 10.639/03, e a partir daí refletir sobre como o racismo inviabiliza (ou tenta inviabilizar) a possibilidade de uma educação transformadora, democrática e libertadora.

Palavras-chave: (1) Educação para as relações étnico-raciais; (2) Políticas públicas; (3) Movimento negro; (4) Educação; (5) Análise de discursos.

Abstract: The right and access to formal education has always been a demand of the Brazilian Black movement, which saw it as a possibility for social mobility. One of the main political achievements of this movement was the creation of Law No. 10.639/03, which commands the compulsory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in the basic education curriculum. However, despite more than 20 years of implementing this law, Brazil still experiences an array of racial inequalities in education. This work aims to analyze the reasons for this low implementation of Law 10.639/03, and from there to reflect on how racism makes the possibility of a transformative, democratic and liberating education unfeasible (or tries to do so).

Keywords: (1) Education on ethnic-racial relations; (2) Public policies; (3) Black movement; (4) Education; (5) Discourse analysis.

Uma história...

Era um auditório enorme e estava lotado. Centenas de professores reunidos para sua etapa de formação continuada em *Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER*. Um momento muito aguardado por mim e pela equipe do programa que eu estava à frente, o *A Cor da Cultura*.

A Cor da Cultura foi um projeto público-privado, coordenado pelo *Canal Futura/Fundação Roberto Marinho*, que atuava no apoio à implementação da Lei Nº 10.639/2003, que obriga a inclusão da História e da Cultura Africana e Afrobrasileira no currículo escolar da Educação Básica. O Programa teve três fases, compreendidas entre os anos de 2004 e 2014 e eu tive o privilégio de coordená-lo durante todo esse período. O projeto tinha como parceiros, além da *Fundação Roberto Marinho*, através do *Canal Futura*, a *Rede Globo*, por meio da sua área de Responsabilidade Social, a ONG *Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro*; a *SEPPIR – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial*; o *Ministério da Educação*, através da *SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*; a *Fundação Palmares*, ligada ao *Ministério da Cultura*; a *TV Brasi*, e a *Petrobras*, que era a entidade que patrocinava o projeto.

Aquele evento sintetizava tudo o que planejávamos alcançar nos territórios que atuávamos: que o *A Cor da Cultura* fizesse parte de um planejamento estratégico da *Secretaria de Educação* e não se constituísse em um evento ou uma atividade extra; que ele fosse parte de um planejamento formativo da Secretaria. E assim foi em Brasília.

Depois de uma etapa inicial, em que atuamos diretamente com um número limitado de escolas, fomos convidados pela gestão da Secretaria para compor a estratégia de formação continuada em EREER, ou seja, a formação do ACDC, de 40 horas, seria uma etapa da formação prevista de 180 horas que a Secretaria estava oferecendo aos seus profissionais.

Aquele dia no auditório era o evento de abertura do processo formativo. Um dia de celebração e também de compromisso; falaram os gestores, falaram consultores, e nossa equipe pedagógica; apresentando o kit *A Cor da Cultura*, tão desejado até nos dias atuais, e a metodologia como parte do conjunto de ações e etapas do planejamento da Secretaria.

Essa ação foi resultado de muitas articulações e diálogos com a gestão. A estratégia do programa sempre foi de que o *A Cor da Cultura* não ficasse isolado, não fosse a única ação formativa na temática, pois não daria conta da enorme lacuna que as Secretarias tinham à época em oferecer formação continuada para dar conta da Lei Nº 10.639, que versa sobre a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Africana e Afrobrasileira no currículo da Educação Básica. Mas, muitas vezes, o *A Cor da Cultura* se tornava a única atividade em atenção à implementação da Lei nas

Secretarias em que firmávamos parceria. Isso estava longe do ideal, até porque só conseguíamos oferecer poucas vagas para os professores.

Mas em Brasília foi diferente. O Programa estava como deveria, dentro de um planejamento de formação de toda a rede. Naquela manhã de agosto, essa estratégia foi apresentada e celebrada. Depois das falas institucionais dos gestores e da Secretária, teve início uma atração cultural, como é muito comum em atividades escolares. Esse é sempre um momento tenso para quem trabalha com a temática étnico-racial, pois não raro as apresentações culturais acabam por estereotipar a cultura negra ou indígena. Pinturas corporais, tambores, capoeira, samba, jongo, materiais rústicos como palha, tecido de chita e etc., tudo é muito comum nessas celebrações. Não está errado, mas é certamente limitante e exacerba um olhar enviesado sobre a cultura e presença negra e/ou indígena.

Mas foi mais que isso, fomos agraciados por uma peça teatral onde uma mulher vestida com trapos aparecia em cena acorrentada e um capataz a ameaçá-la e a subjugá-la. Sua dor e tristeza apareciam em sua voz suplicando por liberdade. A ideia era apontar a violência que foi a escravidão e de como não poderia se repetir. Um erro do início ao fim!

Me lembro de quando era uma criança, estudante do antigo primário, de como doía toda vez que estudava sobre escravidão; ou quando era época de novela da Globo sobre o tema. O mesmo sentimento apareceu naquele dia em Brasília: uma angústia, uma dor revivida, uma sensação de vergonha misturada com revolta.

E veio junto o pensamento de que nada do que falamos anteriormente serviu para alguma coisa, que nossas reuniões com os gestores e coordenadores, os textos e documentos partilhados, a formação inicial que fizemos para essa mesma secretaria, nada adiantou frente ao senso comum que opera quando falamos em negritude ou em igualdade racial. E surgiu também a certeza de que teríamos muito o que fazer!

Nossa coordenadora pedagógica, *Azoilda Loretto da Trindade*, levantou-se da cadeira ao meu lado e foi imediatamente falar com as gestoras e pedir que a apresentação parasse, pois não era essa a história que deveríamos contar. O programa falava sobre potência, sobre legado, sobre representatividade – assim como está previsto nos documentos das *Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais* ou no *Parecer do Conselho Nacional de Educação*, que recomenda como e porque trabalhar a Lei Nº 10.639. E aquela apresentação se vincula a uma imagem da pessoa negra subalternizada, violentada, escravizada.

Como a professora e pesquisadora *Azoilda* gostava de falar se referindo a uma canção de Caetano Veloso: somos descendentes de um povo que atravessa o Atlântico e que produz milagres de fé, de vida e de civilização em terras brasileiras.

Necessitamos nos colocar no lugar do outro para compreender, por exemplo, a vontade de viver de um povo que emigra involuntariamente para

o Brasil, sob a marca da maior crueldade da História da humanidade: a escravidão. Um povo que atravessa o Atlântico e produz milagres de fé, de vida, de civilização em terras brasileiras. E, nessa perspectiva, devemos olhar nossa brasilidade e nossa africanidade com encantamento. Sim, ser capazes de nos olhar no espelho e ter orgulho da nossa ascendência negra/africana, de olhar nossos estudantes brancos e negros e refletir sobre que memórias africanas seus corpos carregam. O mesmo pode ocorrer para nós, que precisamos convocar nossas histórias de vida e deixar emergir delas nossa dimensão africana de uma maneira positiva, com toda a sua riqueza cultural, existencial (TRINDADE 2006: 19).

A escravização foi uma condição imposta aos africanos, parte de um sistema econômico capitalista responsável por erguer e manter por séculos países europeus e do norte global. Obviamente que esse fato ergueu barreiras e obstáculos que parecem intransponíveis. Todo um legado de dor e de atraso, de violências e preconceito, mas também de fé, de resiliência, de força e de inovação.

Outra história é possível

Podemos contar a mesma história de formas diferentes; assim como há maneiras diferentes de interpretá-la. Influencia nessa dinâmica o nosso próprio capital cultural e social, pois derivam daí questões concretas (idioma, por exemplo), mas também subjetividades variadas e complexas (experiência anterior, religião, sexualidade, etc). A história é uma construção social (política), não é natural. Portanto pode ser lida e contada a partir de diferentes vieses; mas, geralmente, ela é contada pelos vencedores.

Hoje, no Brasil, estamos recontando nossa História — sim, com H maiúsculo. E essa é uma batalha longa, contínua, permeada por avanços e retrocessos, pois o racismo continua enraizado em nosso dia a dia:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história (CAVALLEIRO 2006: 18).

Nossa sociedade é estruturada pelo racismo, que é uma “*construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial*” (GONZALEZ [1979b] 2020: 55), produto dileto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Ou seja, ao falar de racismo falamos de luta de classes, de ideologia, do patriarcalismo, de branquitude, de colonialidade¹.

¹ Colonialidade aqui entendida como uma continuidade do pensamento colonial, que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder. Colonialismo e racismo se

E fundamental reafirmar que o racismo é fruto do nosso modelo de desenvolvimento econômico e sociopolítico, portanto, da modernidade. Sua origem está profundamente imbricada no surgimento e manutenção do capitalismo; é uma relação simbiótica, um se alimenta do outro de forma tão complexa que ambos são quase naturalizados. Mas não é natural; e nossa missão enquanto pensadoras negras é trazer à tona essa discussão; é fomentar novas possibilidades de pensamento; é cobrar mudanças, e é apontar o dedo para as violências explícitas e implícitas dessa estrutura. Aliás, esse tem sido o papel educador do Movimento Negro brasileiro, como aponta a pesquisadora e professora *Nilma Lino Gomes*:

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (GOMES 2019).

Os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro brasileiro, são responsáveis por pautar, pressionar, oferecer dados e informações concretas para impulsionar uma transformação. Isso é muito evidente quando falamos do Direito à Educação e todas as políticas públicas de Educação para as relações étnico-raciais.

A discussão e a análise a partir do conceito de raça, etnia, gênero, território, classe e outros atravessamentos, de forma interseccional, é fundamental para entendermos o mundo hoje e para a construção de uma outra história, de uma outra sociedade. E mais, para falarmos sobre racismo, é preciso falar sobre branquitude, conceito tão bem trabalhado por Cida Bento (2022), que chama atenção para a “normalidade” do ser branco, em detrimento do “problema” que é ser negro. Não é possível pensar as categorias de “raça” e de “racismo”, a meu ver, sem pensar no que é ser branco e questionar a branquitude.

Branquitude pressupõe vantagens estruturais e privilégios raciais: “É um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade” (BENTO 2022: 62). E que constroem — e solidificam — seu lugar no mundo, naturalizando a autopercepção de

imbricam na tarefa de manutenção de todo aparato de dominação de um grupo racial sobre os demais.

superioridade, de pertencimento, de que os outros é que são diferentes, que têm cor.

O Brasil é um país racista. Essa é uma constatação que hoje é reconhecida pela maioria da população brasileira, segundo a pesquisa “Percepções sobre o racismo”² (2023), realizada pelo Projeto SETA – Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista, Instituto Peregrum e realizada pelo IPEC: 81% da população considera o Brasil um país racista (60% concorda totalmente e 21% concorda em parte) e que o racismo é o principal fator gerador de desigualdade na opinião da população brasileira, sendo que 44% dos entrevistados indicaram que raça/cor/etnia é o fator que mais contribui para o cenário. Ou seja, segundo a pesquisa, não haveria mais dúvidas sobre sermos racistas, muito embora essa mesma pesquisa nos dê margem para afirmar que ainda permanece a noção de que racismo é um ato pessoalizado (um xingamento, violência física, etc), o que dificulta o entendimento do papel do Estado e da sociedade como um todo na manutenção do sistema racista.

Mas isso se explica pela nossa longa e violenta história de produção de desigualdades raciais. Fomos a última nação a abolir a escravidão nas Américas, em 1888. Essa história colonial e relativamente recente de escravidão ainda marca o imaginário social brasileiro. As comunidades negras (e também as indígenas) são afetadas por práticas hierárquicas que as impactam e que acabam por naturalizar as desigualdades entre a população, se constituindo como um entrave à construção de um país democrático, baseado na justiça social e, conseqüentemente, na promoção da equidade racial³.

É muito recente o reconhecimento público do racismo como um problema no e do Brasil, mas ainda hoje a sociedade como um todo resiste em tratar esse tema com a urgência e comprometimento necessário. A razão seria porque a muito tempo alimentamos a ideia de que vivíamos sob uma democracia racial, mito construído ainda na primeira metade do século XX e que foi consagrado na literatura do pensador Gilberto Freyre no clássico *Casa Grande e a Senzala*. A noção de que vivíamos em harmonia, sem grandes conflitos raciais acabou por gerar um apagamento da discussão e reforçar as teorias raciais⁴ que tinham por objetivo promover o

² Disponível em: <https://percepcaosobreracismo.org.br/>

³ **Equidade racial** aqui entendida como uma possibilidade de igualdade para todos na sua diversidade, ou seja, levando em consideração as características particulares de um indivíduo ou grupo. Equidade pressupõe o reconhecimento de que existem desigualdades e iniquidades em uma sociedade; deveria ser um princípio que orienta o Estado e governos.

⁴ A visão idílica construída por Freyre sobre a miscigenação tampouco foi a única que estava em disputa. Em fins do século XIX e até meados do XX, as teses eugenistas também disputavam o imaginário social; as interpretações racistas/eugenistas eram baseadas no entendimento de que a miscigenação racial era imoral. Essa visão era permeada por

branqueamento da população. Eu mesma posso ser um exemplo dessa política de Estado: na minha certidão de nascimento consta a cor branca, apesar do meu fenótipo ser preto. Se foi uma decisão do meu pai, um homem negro de cor clara (definido como pardo em sua própria certidão de nascimento), ou do funcionário do cartório jamais saberemos. Mas podemos usar como exemplo de como as ações individuais não são dissociadas e independentes das questões macro. À época do meu nascimento ainda vivíamos sob o rescaldo do ideal branco, que buscava um branqueamento da população, e que são frutos diretos das políticas imigratórias que se estabeleceram no pós-escravidão e que se estenderam até meados do século XX.

No entanto, essa visão do Brasil como um exemplo de sucesso de uma sociedade multicultural e multiétnica continua sendo explorada. Por sermos uma população miscigenada⁵, aqui sempre imperou o discurso do “somos todos iguais”, que tenta negar o abismo que se coloca entre os brancos e os demais grupos populacionais, mas cujas evidências estão presentes em todos os índices econômicos e sociais.

No Brasil existem 115 milhões de negros (PNAD contínua, IBGE 2021); 1,3 milhão de quilombolas (IBGE 2022), e 1.693.535 indígenas (IBGE 2022), grupos que hoje somam cerca de 60% da população. No entanto, a desigualdade se expressa em variados índices (por exemplo, quando olhamos dados como renda, vemos que homens brancos têm renda média de mais que o dobro de mulheres negras: R\$ 3.435,00 para homens brancos; R\$ 2.653,00 para mulheres brancas, de R\$ 1.959,00 para homens negros e de R\$ 1.567,00 mulheres negras (PNAD Contínua, IBGE 2021). Pessoas não-brancas são as mais pobres, especialmente as mulheres negras⁶, com menor representação nos espaços de tomada de decisão, sendo as maiores vítimas de violência e taxas de homicídios e as mais prejudicadas no acesso e na garantia dos direitos à educação. Um lastro de violência que atinge os jovens negros em números inacreditáveis: 76,9% das vítimas fatais são negras, destas 50,2% são jovens entre 12 e 29 anos, segundo o *Fórum de Segurança Pública* (2023), entre outros resultados, evidenciam o racismo estrutural. Tudo documentado pelas pesquisas oficiais, como a PNAD contínua (*Pesquisa Nacional por*

componentes biológicos, médico/sanitaristas e geográficos. Alguns deterministas, por exemplo, diziam que o clima hostil e a localização geográfica geraram uma nação doente e fracassada. A partir daí foi formulado um projeto de modernização da sociedade e de reorganização do Estado através de políticas higiênicas e eugênicas que iria integrar e sanear o país, transformando os indivíduos em cidadãos educados (SANTOS 2015).

⁵ A miscigenação à brasileira é resultado de relações informais e da violência. Por isso chamamos de mito da democracia racial.

⁶ Segundo levantamento sobre insegurança alimentar realizado pela Rede Penssan, 22% dos lares chefiados por mulheres autodeclaradas pardas ou pretas sofrem com a fome, quase o dobro em relação a famílias comandadas por mulheres brancas (13,5%). Fonte: Pesquisa VIGISAN, de 2022. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/>. Acesso em :17/07/2023.

Amostra de Domicílios) feita pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, ou pelas pesquisas do DIEESE (*Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos*), ou mesmo por organizações sociais como o *Fórum de Segurança Pública*.

Vivemos a peculiaridade de possuímos dados e informações suficientes de que o racismo estrutura o país, e que são totalmente condenáveis, mas, apesar disso, reproduzimos de forma inegável seus preceitos racistas, de modo que ainda imperam a desigualdade econômica, política e cultural entre diferentes grupos racializados.

Mas, “*apesar de você, amanhã há de ser outro dia*”. Pego emprestado o trecho da clássica canção de Chico Buarque, *Apesar de você* (1978), para ilustrar que há outras possibilidades, outras vozes, outros mundos existem e resistem. Nossa proposta é apresentar novos *Modos de Ver e de Fazer* no mundo a partir de uma educação antirracista, que eduque “*cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade*”, conforme aponta as *Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*.

Outras narrativas são possíveis, e a Educação é chave para isso.

Modos de fazer

E escola é muitas vezes o primeiro lugar que uma criança negra se depara com o racismo. Foi assim na minha história, e é assim na vida de tantas outras. Mas é na escola, no chão da escola, que podemos virar o jogo. É por isso que esse espaço coletivo, diverso, disputado, mas também hierárquico, por vezes violento, pode e deve ser acolhedor, empático, democrático.

O sistema educacional, em sua complexidade, envolve diferentes instâncias e atores. Mas seu ponto final (ou fundamental) é a escola. De nada adianta, por exemplo, uma legislação vinda de cima para baixo; ela precisa fazer sentido lá na relação entre os estudantes, os professores, gestores e a comunidade escolar.

A Educação, em uma perspectiva ontológica, traz em si própria uma relação dialética que transita entre universalidade e singularidade (LANDINI 2007). É ao mesmo tempo – e deve ser – para todos, universalista. Sendo assim, precisa ser generalista o suficiente para abarcar todos, especialmente em sua infraestrutura. Mas, simultaneamente, a Educação é singular, pois afeta diferentemente cada um. Ou seja, a Educação deve, necessariamente, mediar essa relação entre o universal e o singular. Paulo Freire nos ajuda a pensar sobre isso em sua vasta obra, em particular quando chama atenção para o fato de que a Educação precisa levar em conta as especificidades (e os saberes) do aprendiz (do outro) para que o

processo se complete. Para Freire, a capacidade de ler a “palavra” está relacionada a capacidade de “ler o mundo”.

A Educação poderia ser definida como um processo social pelo qual os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades. Falamos aqui de Educação formal, em instituições educacionais, o que envolve todo um aparato político e social organizado e regido por normas. Mas que também envolve processos informais de aprendizagem, fora e dentro das instituições educacionais, em diferentes contextos sociais. O próprio ensinar e aprender⁷ deveria, necessariamente, levar em conta os saberes e as experiências de cada parte envolvida no processo de aprendizagem. Mas vivemos a dicotomia de que quanto mais se amplia o acesso à Educação Básica, mais entram para a escola sujeitos “indesejáveis”, como diz Nilma Lino Gomes, sujeitos que chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias (GOMES 2012: 99).

A escola não está preparada para essa realidade, mesmo que tenhamos desde 2003 uma lei específica para isso, a Lei Nº 10.639, que obriga o ensino da História e da Cultura Africana e Afrobrasileira no currículo escolar, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Marcelo Paixão (2008) aponta alguns vetores de produção de desigualdades raciais no espaço escolar. O primeiro seria o tratamento desigual por parte dos professores e demais profissionais de ensino para os estudantes negros e negras. A escola oferece aos seus estudantes brancos e negros (ou indígenas) oportunidades e tratamentos diferentes – o que entendemos por hierarquizações raciais. O segundo vetor seria o próprio currículo escolar, que ao longo do tempo pouco se preocupou com o tema da diversidade racial. O terceiro seria a produção de material didático escolar e paradidático, que nem sempre tinha preocupação em apresentar um conteúdo que dialogasse com as crianças negras.

Embora a Educação tenha sido escolhida pelo Movimento Negro brasileiro como uma de suas bandeiras de luta, e nela depositada parte da esperança de mobilidade social de negras e negros, entendemos que mesmo com uma legislação adequada e ativa, há muitos obstáculos que enclausuram essas expectativas. Isto porque, ainda é preciso convencer a sociedade de que o racismo é um óbice para a garantia de direitos, que ele prejudica o desenvolvimento social de todos e que precisa ser superado.

⁷ Ou como diria a professora Azoilda Loretto da Trindade: *ensinaraprenderensinar* (TRINDADE 2010: 18).

Os índices de desempenho escolar da população negra no *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb)⁸ de 2019 mostram que, por exemplo, no 5º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, entre os estudantes pretos, o percentual de aprendizado adequado é de 40,3%, contra 65,1% de estudantes brancos. E essas disparidades vão se agudizando conforme a região e o território, de modo que, por exemplo, no Amazonas o desempenho dos estudantes negros, em 2019, foi de apenas 25,5%, comparado com 50,8% dos estudantes brancos.⁹

Pesquisa recente coordenada por Suelaine Carneiro e Tania Portella, em maio de 2023, sobre a “*Atuação das Secretarias Municipais de ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*”, ao analisar 1.187 Secretarias Municipais de Educação apontou que, mais da metade das Secretarias (53%) admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para a aplicação da Lei Nº 10.639. A pesquisa ainda revela que apenas 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da Educação para as Relações Étnico-Raciais e somente 8% das Secretarias dizem ter orçamento específico – como tornar uma política pública se não há orçamento?

E mais, apenas 21% dos gestores entrevistados afirmam ter em sua Secretaria equipe ou profissionais específicos responsáveis pelo ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira; e apenas 5% afirmam ter uma área específica para o tema nas Secretarias (CARNEIRO & PORTELLA 2023) Ou seja, não há como afirmar que a Lei está sendo aplicada conforme as Diretrizes Curriculares apontam: caberia às Secretarias Municipais de Educação instituir o fortalecimento do marco legal por meio de regulamentação municipal e condições para implementação por meio de equipes técnicas permanentes nessa área e orçamento específico.

Após 20 anos da regulação e da construção dos marcos legais em Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER, o que podemos ver através desta pesquisa é que há ainda um longo caminho a enfrentar para que o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira seja de fato implementado pelas escolas da educação básica brasileiras.

O Parecer (2004) para *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, escrito pela relatora do Conselho Nacional de Educação, a pesquisadora e professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, diz que:

⁸ A aplicação do SAEB é realizada anualmente pelo *Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep) e é um dos indicadores que compõem o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb).

⁹ Dados retirados da *Plataforma QEdu*.

Disponível em: <https://gestao.qedu.org.br/planilha/desigualdades-ligadas-a-cor-raca/>. Acesso em: 10/2024.

*Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.*¹⁰

Sendo a escola um espaço fundamental de construção de cidadania, deve ser ela um dos principais vetores de uma política antirracista e voltada para a equidade racial. E por quê? Porque o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana na escola proporciona vantagens para todos, *“incluindo os não-negros, pois não saber, não conhecer, não ver ou conviver, em termos cognitivos, empobrece a capacidade de apreender e de aprender com o outro”* (BENTO 2022: 67). A convivência com diferença é salutar.

Podemos entender a escola como um microcosmo que reproduz os mesmos problemas e situações que acontecem na sociedade. Ou seja, a escola seria um reprodutor das desigualdades raciais, sociais, de classe, de sexualidade e de gênero. Um espaço que apresenta dificuldades de inclusão, que reproduz a violência cotidiana¹¹. Mas a escola é também um lugar de potência¹². E que se munida de ferramentas adequadas, certamente se torna um agente político de combate às desigualdades e de enfrentamento ao racismo.

¹⁰ Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=etnico%20racial. Acesso em: 09/2023.

¹¹ Os dados de violência escolar aumentaram significativa nos últimos anos. Não vou entrar na discussão sobre as causas — ainda há muitas visões diferentes —, mas vou apresentar alguns números atuais, de violência contra professores e estudantes. Segundo o levantamento global da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgado ainda em 2021, os tipos de violência mais comum executadas contra professores são: agressão verbal: 48%; assédio moral: 20%; bullying 16%; discriminação: 15%. Contra os estudantes são: bullying: 22%; agressão verbal: 17%; agressão física: 7% discriminação: 6%. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>. Acesso em: 22/07/2023.

¹² Segundo o Núcleo de Estudos Raciais do INSPER, para as pessoas negras que têm entre 55 e 64 anos de idade, a chance de chegar à universidade era de 7,8%, mas, para os que têm de 25 a 34 anos, a chance cresceu para 11,4%, o que poderia ser entendido como consequência das políticas públicas no campo da Educação. Mas o mesmo estudo afirma que há ainda um enorme fosso entre as pessoas negras e brancas: *“expectativa das pessoas negras é muito inferior na comparação com os jovens brancos, que têm 29,7% de chances de entrar numa faculdade.”* Disponível em: <https://www.insper.edu.br/noticias/como-a-educacao-permite-a-mobilidade-social-da-populacao-negra/>. Acesso em: 22/07/2023..

Os movimentos sociais, especialmente o negro, têm, ao longo dos anos, produzido conhecimento e metodologias para dar conta desta enorme chaga que o racismo estrutural impõe ao nosso sistema educacional. Programas como o *A Cor da Cultura*¹³, o qual teve a oportunidade de liderar por dez anos, ou o *Projeto SETA – Sistema de Educação por uma transformação antirracista*¹⁴, são exemplos de soluções e alternativas para a implementação da Lei Nº 10.639/2003 e da Lei Nº 11.645/05, assim como das *Diretrizes Curriculares de EREER*, Indígenas e Quilombolas. Ambos têm em comum a perspectiva de que ninguém faz nada sozinho, por isso as alianças são fundamentais; de que para impactar a Educação se faz necessária a articulação com diferentes entes da sociedade; de que é fundamental atuar em todo o ecossistema da Educação; a percepção de que é necessário incidir politicamente; construir um diálogo aberto com as Secretarias de Educação; entender que o professor é ele próprio detentor de conhecimento e de estratégias para o enfrentamento do problema, portanto nada deve ser imposto de cima para baixo, mas sim numa relação de troca e de aprendizado mútuo.

É a possibilidade de se construir novos modos de agir, de ver, de interagir, sempre em diálogo, sempre a partir de uma abordagem interseccional. A busca pela reversão ou ruptura da imagem deturpada ou estereotipada da pessoa negra, construída historicamente, enraizada no imaginário popular, mas também nas estruturas de nossa sociedade (OLIVEIRA 2021), demanda políticas de intervenção, como o caso das ações afirmativas, e ações específicas – seja de instituições públicas, privadas, acadêmicas – que visem mudanças ora estruturais, ora conjunturais.

Podemos observar o caso do projeto *A Cor da Cultura*, que operava com ações no campo da Educação (produção de material didático e formação de professores) e da Cultura, com a produção de peças audiovisuais que pudessem ser exibidas para o grande público e não ficassem circunscritas ao público escolar. A série audiovisual *Heróis de Todo Mundo*¹⁵, parte integrante do projeto, é um exemplo disso, pois tem como objetivo principal recontar a história brasileira a partir de personagens importantes e que são desconhecidos, em sua grande maioria. Falamos aqui de representatividade.

O objetivo era contar uma outra história, tornar esses sujeitos “heróis”, trazer “*fatos sociais articulados em histórias*” que pudessem

¹³ ACDC teve três fases: 2004-2006; 2010-2011, e 2012-2014, sempre com os mesmos parceiros institucionais: Petrobras, SEPPIR, MEC/SECADI, Fundação Palmares, Cidan, TV Globo e Canal Futura/FRM.

¹⁴ O *Projeto SETA* é resultado da aliança ente sete parceiros: ActionAid, Uneafro, Ação Educativa, Geledés, Makira E'ta, Conaq e Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

¹⁵ A série *Heróis de Todo Mundo* é composta por 60 episódios de dois minutos de duração, foi exibida no Canal Futura e está disponível em plataformas digitais.

contribuir para a valorização do negro/a na sociedade. Esses personagens quase nunca estão nos livros didáticos, imagina então na televisão, onde a série foi exibida. Segundo Oliveira (2017) o material do projeto *A Cor da Cultura* se aproxima das teorias circunscritas no campo da decolonialidade, na medida em que “desafiam a razão única da modernidade ocidental e apresentam pensamentos ‘Outros’ e incitam outras formas de ser, de agir, de sentir, de fazer e de conhecer o mundo.” O *Heróis* conta uma outra história possível, em que o negro é o protagonista de sua história. A série, assim como os demais materiais do Programa, tinha por objetivo revitalizar histórias, epistemologias e modos de vida suprimidos sob o domínio colonial, ocidental, branco.

Já no projeto *SETA*¹⁶, a mesma lógica está presente e visível, seja na produção dos materiais formativos, na escolha política do foco das ações vocacionadas para as crianças negras, indígenas e quilombolas, no desenvolvimento de pesquisas e produção de dados sobre esses grupos populacionais, até na definição da logomarca e do nome do projeto, *seta*, que remete às cores e formas das culturas negra e indígena.

Tavares (2010: 45) dá o nome de pedagogia cívica a essa intencionalidade de se construir uma representação positivada da população negra e afrodescendente, através da transmissão articulada de conhecimentos advindos de diferentes áreas de conhecimento. Teria como finalidade a promoção de direitos e a consciência dos cidadãos no exercício da crítica e da atitude com o propósito de superação de preconceitos, estigmas e discriminações.

Contar uma outra História é possível. Mais do que isso, é urgente!

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva (2022). *O pacto da branquitude*. São Paulo: Cia das Letras.

BRANDÃO, Ana Paula (2000). *Os discursos do conhecimento: a experiência do Canal Futura*. Dissertação de mestrado, ECO/UFRJ, 2000.

____ (2010). *Coleção saberes e fazeres*. Vols. 1 – 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.

CAMPOS, L. A. (2017). “Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 95, p. 329-507.

CARNEIRO, Sueli (2023). *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar.

¹⁶ Para conhecer mais sobre o projeto, ver: www.projetoseta.org.br.

CARNEIRO, Suelaine & PORTELLA, Tânia. (Orgs) (2023). *Lei 10.639/03: Atuação das Secretarias Municipais de ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*. São Paulo, Instituto Alana.

CAVALLEIRO, Eliane (2014). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação da educação infantil*. São Paulo: Contexto.

COLLINS, Patricia Hill (2019). *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo.

COLLINS, Patricia Hill & BILGE, Sirma (2021). **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo.

FREIRE, Paulo (1974). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2018). *Panorama da distorção idade-série no Brasil*. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-de-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 24/03/2022.

GOMES, Nilma Lino (2019). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes.

HASENBALG, Carlos (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar.

hooks, bell (2019). *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante.

KILOMBA, Grada (2021). *Memórias da plantação*. Rio de Janeiro: Cobogó.

LANDINI, Sônia R. (2007). “A educação em uma perspectiva ontológica”. *Revista Unisinos*. 11(3):186-191, setembro/dezembro.

MONTEIRO, Rosana Batista (2019). “A importância da gestão democrática para a implementação das políticas curriculares de ação afirmativa e sua relação com a formação de gestores”. *Laplage em Revista*, 5 (Especial): 71-82. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/481> Acesso em: 15/03/2022.

OLIVEIRA, Dennis de (2021). *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*. São Paulo: Dandara.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro (2017). “Não sou negro de alma branca: diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do Projeto A Cor da Cultura”. Dissertação (Mestrado). UniRio. Rio de Janeiro. Disponível em:

https://www.unirio.br/cultura/ppgedu/1f4c2dissertacoes/1f4c2repositorio-de-dissertacoes/1f4c22017/dissertacao-ppgedu-luciana-ribeiro-de-oliveira/at_download/file

Acesso em: 10/2023.

PAIXÃO, Marcelo (2008). *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV.

SILVA, Petronilha B. G. (2004). PARECER N° CNE/CP 003/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Resolução N° 1, de 17 de junho. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

Acesso em: 15/06/2023.

SILVÉRIO, R. Valter & TRINIDAD, Cristina T. (2012). “Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?” *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Acesso em: 15/06/2023.

SOARES, José F. & ALVES (2003). *Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica*. Jun.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100011>

Acesso em: 15/06/2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (2002). “Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência”. In: GARCIA, R. L. *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

Sobre a Autora

Ana Paula Brandão possui graduação em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é Diretora programática - *ActionAid Brasil*. Tem experiência na área de Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: Comunicação, Educação e Relações étnico-raciais.

memória africana e espaços de terreiro: possibilidades de implementação da lei nº 10.639/03

african memory and *terreiro* spaces: implementation possibilities for law nº 10.639/03

Bárbara Stela Filgueiras de Oliveira

Pedagoga

Universidade Federal da Bahia — Salvador, BA

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8534-6420>

Vanda Machado

Professora colaboradora

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia — Salvador, BA

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5617-0776>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218505>

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo debater a assertividade da Lei Nº 10.639/03 nas escolas municipais do Brasil, após o seu aniversário de 20 anos, reafirmando a importância do Ensino de História que contemple a historicidade de pessoas negras, e suas potencialidades para a produção de conhecimento, cosmopercepção e culturas. Apoiamo-nos na pesquisa intitulada “Lei Nº 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, desenvolvida pelos *Instituto Geledés da Mulher Negra* e o *Instituto Alana*, que ao longo do ano de 2022, buscou compreender quais as reais movimentações realizadas pelas secretarias para a aplicabilidade da lei. Contemplando os terreiros de candomblé e suas famílias de santo enquanto detentores de uma historicidade repleta de resistência, cosmopercepção africana e possibilidades pedagógicas que rompem com um imaginário social de inferiorização de pessoas negras, apresentamos esses territórios e seus componentes como referências para a aplicabilidade da Lei Nº 10.639/03 nos espaços escolares pelo Brasil.

Palavras-chave: (1) Memória nacional; (2) Pedagogia de terreiro; (3) Lei Nº 10.639/03; (4) Terreiro; (5) Educação.

Abstract: The present article aims to debate the assertiveness of the applicability of Law Nº 10.639/03 in Brazilian primary public schools, after its 20th anniversary, reaffirming the historical importance of teaching the historicity of Brazilian black people as a tool in the production of knowledge, cosmos-perceptions and cultures. This work relies on the research entitled “Law Nº 10.639/03: the performance of the Municipal Education Departments in teaching African and Afro-Brazilian history and culture”, developed by the *Instituto Geledés da Mulher Negra* and the *Instituto Alana*, which throughout 2022, strived to understand what real actions were performed by the departments for the applicability of the law. Contemplating the Candomblé *terreiros* and their “family’s members” as holders of a historicity full of resistance, African cosmos perception and pedagogical possibilities that break with a social imaginary of subalternation of black people, we present these territories and their components as references for applicability of Law Nº 10.639/03 in school spaces throughout Brazil.

Keywords: (1) National memory; (2) *Terreiro* pedagogy; (3) Law Nº 10.639/03; (4) *Terreiro*; (5) Education.

Introdução

Rememorando dizeres orais do dialeto baiano “fustigar a memória” era um deles, sendo esse ir em busca no acervo da própria mente de lembranças, memórias ou recordações. A língua é um conjunto de signos pelos quais um povo, por meio da linguagem estabelece comunicação concebendo práticas sociais de construção de sentidos, percepções e subjetividades (FOUCAULT 2003; JORDÃO 2016). Nessa perspectiva, fustigar, palavra da Língua Portuguesa oriunda do Latim, tem significados como bater com uma vara ou chicotear, nos fazendo refletir: como as memórias do imaginário social de um povo são construídas para que fustigar fosse dito e cabível? (DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA 2015).

Elegida como oficial e de uso obrigatório no Brasil, em 1759, a Língua Portuguesa possibilitou a universalização da linguagem, subjetividade e poder instituídos pela hegemonia do colonizador branco europeu que, ao difundir o racismo no país, a partir da crença de superioridade racial da branquitude, exercia também tentativas de destituição da humanidade dos povos africanos e indígenas (FANON 2008; QUIJANO 2005). Afirmamos tentativas, visto que mesmo diante da subjugação às quais os povos africanos sequestrados pela diásporas africana sofreram em conjunto com os povos indígenas, donos dessas terras designadas pelo colonizador como portuguesas, ambos assentaram suas filosofias de vida em suas línguas, culturas e memórias, as quais permanecem vivas na existência de suas descendências.

Para os povos africanos pertencentes a cultura iorubana, as palavras da Língua Portuguesa: lembranças, memórias ou recordações, encontram sua significância em Língua Yorubá na palavra *Ìrántí*, que apesar de ser apenas uma, é construída a partir de vivências permeadas pelas multiplicidades das pessoas em seus saberes e construções de sentidos (BÂ 2010; BENISTE 2014). Dessa forma, na perspectiva da cosmopercepção africana, as pessoas salvaguardam memórias inundadas de conhecimentos múltiplos que são compartilhadas, estabelecendo a dinamização de saberes de forma oral ou escrita, possibilitando percepções multidimensionais nas construções das memórias para as quais fustigar não é viável.

Contudo, apesar de ter chegado ao fim o período colonial no Brasil, a colonialidade perdura na “memória nacional” brasileira até a contemporaneidade, enquanto esse padrão de poder estimulante da lógica de inferiorização dos povos colonizados em seus saberes, cosmovisões e culturas (QUIJANO 2005). A “memória nacional” é um fenômeno social e coletivo de preservação a acontecimentos de um dado país, sendo estruturada e difundida ao passar dos anos com uma intencionalidade do que se busca transmitir acerca das histórias de um povo (POLLAK 1989).

No Brasil, esse fenômeno foi sendo construído de modo a exercer tentativas de impor no imaginário social, uma representação da imagem de

protagonismo do colonizador branco europeu em detrimento da construção de uma representação universalista de inferiorização dos povos africanos e indígenas (MALDONADO-TORRES 2007; POLLAK 1989). Dessa forma, a “memória nacional” encontra-se inscrita também no ensino da História do Brasil, oportunizando implementações de narrativas enviesadas acerca de acontecimentos históricos. Não por acaso que a invasão dos portugueses ao território, pertencente aos povos indígenas, é comumente retratada e celebrada como marco histórico nacional, inclusive em livros didáticos, como uma “descoberta” que propiciou aos indígenas uma humanidade esclarecida (KRENAK 2020).

Além disso, quando não são invisibilizadas, a representação social de pessoas negras em livros didáticos comumente é realizada retratando-as estereotipadamente em contextos de marginalidade, sendo desprovidas de intelectualidade, assim como de acesso à direitos que conferem pertencimento enquanto cidadãs (CARNEIRO 2023; SILVA 2011). Como se não bastasse, a escravização a qual essas pessoas foram submetidas, foi configurada enquanto regime de trabalho e as categorizou como propriedades, sendo por vezes comumente denominadas como escravas e não como pessoas que foram escravizadas, explicitando no exercício da linguagem a sobreposição do processo, em detrimento a concepção de pessoa. Dessa forma, negando a condição de humanidade a pessoa negra que passou a ocupar uma zona do Não-ser diante do Ser (pessoa branca),

O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: auto-controle, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala” (CARNEIRO 2023: 86).

Nessa perspectiva, é primordial perceber que a branquitude, usurpadora da construção de uma “memória nacional” enviesada, possibilitou que o ensino da História no Brasil fosse estruturado legalmente estimulando a propagação de uma historicidade alicerçada a hegemonia do colonizador em suas produções de conhecimento, linguagem e subjetividade (FANON 2008). Hegemonia esta que possibilitou também a desqualificação das pessoas afro-brasileiras em suas produções de conhecimento, exercendo a morte das nossas capacidades intelectuais:

Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade

No entanto, parafraseando Carneiro (2023), muito além de “coisa que fala”, a negritude afro-brasileira segue lutando e organizando-se ao longo dos anos para falar por si e de si, assim como de toda a historicidade ancestral potente e detentora de riquezas assentadas em memórias que emanam saberes múltiplos.

Nesse contexto, se deu a organização de entidades como a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931 por Arlindo Veigas dos Santos, José Correia Leite, dentre outros membros que lutaram, promovendo ações para reivindicar a garantia de direitos em combate ao racismo para a população negra (DOMINGUES 2008). Além da FNB, a partir de 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) foi fundado por estudantes e intelectuais negros (as) como Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira, sendo uma organização social voltada para articulações de combate ao racismo no Brasil, exigência a garantia de direitos a pessoas negras no país, assim como viabilizar a efetividade dos mesmos.

O Movimento Negro Unificado e a Educação

Considerando a Educação enquanto uma prática emancipatória, o MNU desvelou como as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* não contemplavam a história e cultura da população afro-brasileira, explicitando também como a miscigenação decorrente do contexto colonial não implementou uma democracia racial (FREIRE 1967; GONZALEZ 2018). Dessa forma, lutando por uma série de reivindicações o MNU demarcou a importância vital da:

*... desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massa; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio institucional contra o racismo no país*** (DOMINGUES 2007: 114) [Grifo nosso].

A luta do MNU culminou no marco legal de 09 de janeiro de 2003, com a instituição da Lei N° 10.639/2003 que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB - Lei N° 9.394/1996), instaurando a obrigatoriedade do ensino de História da Cultura Afro-brasileira na Educação pública e privada no Brasil. Enquanto uma política educacional de abrangência

nacional, ela é norte para a reformulação dos currículos, assim como das práticas educacionais estabelecidas e dinamizadas a partir dela,

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL 2003) [Grifo nosso].

Completando vinte e um anos de existência no ano de 2024, a Lei Nº 10.639/03 é um marco histórico a ser celebrado, ao contemplar que seja instituído a reformulação dos currículos de escolas do ensino fundamental e médio, sendo estes espaços de ensino dotados de potencialidades para propiciar aprendizagens múltiplas acerca da História e Cultura Afro-brasileira. O currículo, partindo do senso comum, tem seu caráter educacional reduzido a um documento que sistematiza competências norteadoras da formação educacional no país, da Educação infantil ao Ensino superior.

A Lei Nº 10.639/03, o currículo da Educação brasileira e a colonialidade

A compreensão reducionista do currículo a apenas um documento, não o compreende de acordo com o que ele é de fato: um artefato socioeducacional estruturado de modo a organizar competências e valores para uma formação educacional, ideológica, ética e cultural (MACEDO 2007). Afirmamos o seu caráter ideológico, visto que a aplicabilidade do currículo nas instituições prioriza conteúdos formativos eleitos como principais para uma dada formação em detrimento de outros, notoriamente demarcando o que é almejado a ser desenvolvido em sala de aula nos processos de ensino-aprendizagem. Ainda sobre concepções reducionistas, comumente educadores(as) retroalimentam esse aspecto documental do currículo, ao estabelecerem uma educação bancária a partir de uma metodologia unilateral, a qual o(a) educador(a) é dotado(a) de conhecimentos e saberes, sendo o(a) educando(a) esse ser apto(a) a apenas receber toda essa gama de saberes, tal qual um depósito (FREIRE 1996).

Nessa perspectiva, a colonialidade se faz presente na propagação de uma monocultura mental imposta pela hegemonia do colonizador que ainda paira, ao instituir o que é adotado como cultura a partir de sua cosmovisão, subjungando a diversidade de saberes de variados povos, assim como suas línguas e como concebem a Educação (SHIVA 2003). Para além de aspectos reducionistas hegemônicos, em concordância com Freire (1996), compreendemos a Educação enquanto uma prática de emancipação que promove dialogicidade no fazer pedagógico, compreendendo o(a) educando(a) enquanto ser ativo(a) do processo de ensino-aprendizagem, viabilizando mudanças de paradigmas,

*Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio (...) Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em “partejamento”, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que “pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. **Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais.** Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras,*

que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta hoje (FREIRE 1967: 35) [Grifo nosso].

Diante de movimentações sociais em prol de mudanças, muito além de perspectiva apenas teórica, encontramos na decolonialidade o posicionamento de luta para promoção de mobilizações que rompam com a colonialidade, ao conceber formas de ser e pensar, assim como dignificar cosmovisões de povos historicamente subalternizados (WALSH 2006). De caráter decolonial e advinda de lutas do MNU, a Lei N° 10.639/03 versa sobre novas perspectivas e resgates, contudo é importante ressaltar como ela foi vetada em abarcar, por exemplo, a obrigatoriedade no nível de Ensino superior no Brasil, sendo de caráter opcional a reformulação de currículos por parte das universidades no país (SILVA 2011).

Dessa forma, refletimos sobre como as formações educacionais são ofertadas nas instituições de Ensino superior em relação a História e Cultura Afro-brasileira, assim como sobre o racismo no país, à colonialidade e demais temáticas que são interseccionais. Mediante isso, cabe pontuar também a reflexão de como os(as) profissionais da Educação estão - ou não - letrados(as) coerentemente para possibilitar a promoção de processos de ensino-aprendizagem sobre essas temáticas que não corroborem com reducionismos e estereótipos.

Nesse contexto, a referida Lei é também uma política de ação afirmativa ao possibilitar, com sua real implementação, o combate a desigualdades históricas fundantes do país que atravessam as pessoas negras (GOMES 2001). Ao alterar a LDB (Lei N° 9.394/96), legislação que rege a Educação nacional, a Lei N° 10.639/03 possibilitou caminhos para mudanças legislativas educacionais significativas voltadas para a discussão acerca da diversidade étnico-racial brasileira nas escolas, afastando-se do mito da democracia racial o qual os povos indígenas e africanos tiveram, assim como suas descendências, estado pleno de igualdade.

Dessa forma, vamos ter no ano de 2004, a instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, uma política curricular, de caráter obrigatório, que estabelece bases pedagógicas e filosóficas para promoção de práticas pedagógicas que visem a construção de novas perspectivas raciais no país.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da ação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se

encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (BRASIL 2004: 18).

Diante do exposto, torna-se possível afirmar que as movimentações de luta possibilitaram a criação de políticas públicas, assim como possibilidades pedagógicas para conceber uma Educação voltada às relações étnico-raciais no país. Entretanto, no dia a dia escolar, nas escolhas de celebrações para além de datas fixas como a consciência negra em novembro, quais são as reais movimentações para a efetividade dessas políticas?

Uma pesquisa sobre a efetividade da implementação da Lei N° 10.639/03

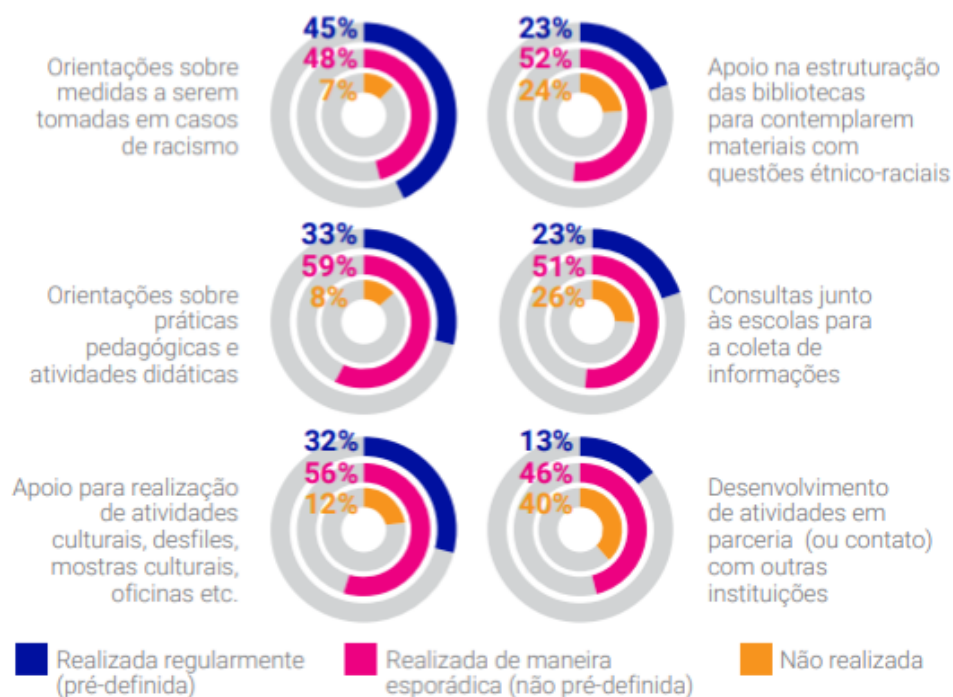
Buscando analisar a implementação e efetividade da Lei N° 10.639/03, o *Geledés Instituto da Mulher Negra* e o *Instituto Alana* desenvolveram a pesquisa “*Lei N° 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*”. O objetivo da pesquisa era explicitar o retrato indicativo acerca de como as secretarias mobilizaram-se para construir - ou não - estruturas para efetividade da Lei N° 10.639/03, contemplando também as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Publicado no ano de 2023, com a organização de Beatriz Soares Benedito; Suelaine Carneiro, e Tânia Portella, o estudo foi realizado a partir da aplicação de questionários, ao longo de 2022, com a participação de mil cento e oitenta e sete gestores(as) das Secretarias Municipais de Educação do Brasil, o que no período equivalia a 21% das redes municipais de ensino de todo o país.

Alcançando o objetivo delineado, a pesquisa revelou percentuais significativos da ausência de mobilização para assertividade na implementação da lei, apresentando que 71% das redes realizam pouca ou nenhuma ação de implementação. Quando são realizadas ações, 69% das secretarias afirmam que as escolas estruturam e executam atividades relacionadas ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no mês de novembro, ou apenas no *Dia da Consciência Negra* (20 de novembro). Ainda sobre as justificativas da não-implementação, de acordo com a pesquisa, a maior parte das Secretarias Municipais de Educação afirmam não receber suporte financeiro para implementação nas escolas da Lei N° 10.639/03 no desenvolvimento de atividades, assim como não são ofertadas formações para os(as) educadores(as) acerca das temáticas sobre relações étnico-raciais, ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Além disso, 42% dos(as) gestores(as) participantes, sendo 47% desse total composto por pessoas que se autodeclararam como brancas, afirmam que os(as) educadores(as) têm dificuldade em transpor o que está posto nos currículos. Diante de todo o cenário, apenas 29% das secretarias empenham-se em realizar ações consistentes que promovam a efetividade da Lei, possuindo em comum regulamentação local, organização orçamentária e estrutura administrativa que garantam a periodicidade de ações que atendem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Nessa conjuntura, a pesquisa aponta também que existem mobilizações de apoio às escolas para abarcar medidas de combate ao racismo e práticas pedagógicas que dialoguem com o que versa a Lei N° 10.639/03, conforme se vê a seguir.

Ações realizadas por Secretarias para apoiar as escolas da rede no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira de acordo com sua frequência.



Fonte: BENEDITO; CARNEIRO & PORTELLA 2023.

Diante do exposto, é notório afirmar que existe uma não-compreensão acerca do que a Lei N° 10.639/03 agrega em sua significância, uma reivindicação para o desvelar do imaginário social reducionista que contemple a historicidade afro-brasileira e africana dotada de produções de conhecimento válidos concebidos por pessoas múltiplas em potências, saberes e culturas. Portanto, vislumbrando a assertividade de sua implementação em caráter nacional, é vital que sejam estruturadas medidas

para sua efetividade nas instituições educacionais do país, fazendo-nos refletir sobre quais providências, como versa a Lei, estão sendo de fato tomadas.

Dessa maneira, enquanto um dos caminhos possíveis de construção para um desvelar efetivo, é necessário ofertar formações para educadores(as), assim como profissionais que atuem em contexto educacional, sobre a potência acerca da historicidade advinda de África e dos povos africanos, assim como da sua descendência no Brasil, no que tange aspectos socioculturais, identitários, religiosos e filosóficos. As formações precisam propor processos de ensino-aprendizagem para os(as) profissionais que viabilizem a construção de novas percepções e torne possível a estruturação na vivência escolar de abordagens que adotem o continente africano e seus povos, enquanto referências na produção de conhecimentos. Uma possibilidade é apresentar como as pessoas pertencentes a esses povos viviam em África desenvolvendo descobertas e vivenciando suas religiosidades, como afirma Diop (1974):

... as antigas civilizações africanas, além de ter sido responsáveis pelo descobrimento do ferro (metal extraído a partir do minério hematita), conheciam a pólvora (substância que queima produzindo uma onda de deflagração subsônica), utilizada por Sacerdotes no Kemet para fins religiosos... (DIOP 1974 apud MASCARENHAS 2021: 86).

Essas pessoas ao aportar no Brasil, vilipendiadas pela diáspora africana, trouxeram consigo todos esses saberes, potências, cosmovisões e seus deuses, que não se perderam em meio ao mar e tentativas de destituição de suas humanidades, sendo presentes em suas lutas por emancipação, nos seus quilombos e terreiros de candomblé.

No Brasil, novembro é um mês difundido como o da consciência negra pois no dia 20 deste mês é celebrado o *Dia Nacional da Consciência Negra*, data em que no ano de 1695, um grande líder quilombola, *Zumbi dos Palmares* se tornou um ancestral, sendo assassinado por *André Furtado de Mendonça*, sertanista português (GOMES 2011). Os quilombos, no contexto colonial brasileiro, eram espaços estruturados por pessoas escravizadas que fugiam dos seus alcoses, comumente eram fundados nas matas, sendo organizações de resistência dos povos africanos, seus descendentes e indígenas.

Dessa forma, eram espaços também de luta, reencontros, socialização e estabelecimento de laços de solidariedade, sendo um deles o *Quilombo de Palmares*, localizado no atual Estado de Alagoas, que contou com a maior população quilombola do Brasil no contexto colonial (GOMES 2011). Grandioso também na resistência, Palmares contou com a liderança de *Zumbi dos Palmares*, que lutou junto ao seu povo contra diversas tentativas de destruição da Coroa Portuguesa, exercia uma escuta ativa na organização política e social estruturada na comunidade, assim como buscava garantir a

coordenação da agricultura e demais questões relacionadas ao viver em grupo.

Mas Palmares foi uma comunidade diferente, por sua longa duração e seu grande número de habitantes, bem como por sua organização socioeconômica. Além disso, foi pioneira nessas dimensões no século XVII. Viraria símbolo de resistência colonial contra a escravidão, e, entre seus líderes, destacadamente Zumbi seria transformado em herói e símbolo étnico. Palmares e Zumbi viajaram para além do seu próprio tempo, da invenção original e da experiência histórica vivida e processada. Entender isso não é apenas ser transportado para o passado colonial, mas também remontar interpretações históricas com base na documentação e na memória social (GOMES 2011: 12).

Portanto, adotar a data em que Zumbi torna-se um ancestral ao falecer em calendário oficial da nação, é honrosamente uma forma de marcarmos a Consciência Negra diante de um calendário que já foi permeado por celebrações de caráter colonial, como a “descoberta do Brasil”. Contudo, a data não deve ser utilizada como um único dia destinado a abordar questões relacionadas ao ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas, como aponta a pesquisa sobre a pesquisa “*Lei N° 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*”. Zumbi, assim como Palmares, são munidos de potencialidades pedagógicas que devem ser apresentadas nos espaços educacionais enquanto referências históricas no que tange aspectos de organização política e social, resistência anticolonial e entre outros.

O corpo como pedagogia: memória, história e cultura

Dessa forma, é notório que a Lei N° 10.639/03 reivindica também a disputa pela construção de um imaginário social brasileiro, a partir da sua real implementação nas escolas, em que a “memória nacional” passe a ser assentada em outras narrativas construídas a partir do protagonismo de pessoas negras, quilombolas e indígenas, assim como de populações historicamente marginalizadas como a população LGBTQIAPN+.

Temos, assentada em princípios que dialogam com a cosmopercepção africana, a memória africana enquanto um tecer registros dotados de riquezas nos detalhes de seus agentes, cenários e nuances que são vívidos no exercício de quem as narra (BÂ 2010). Nesse sentido, as memórias preservadas pelos povos africanos dos seus ancestrais e suas religiosidades, assim como das construídas no Brasil nos Terreiros de Candomblé, mesmo mediante tantas adversidades, promovem uma resistência da memória, da corporalidade, assim como das formas de aprender e ensinar que não

corroboram com a branquitude, em concordância com Fanon (2008). (2008: 116-117):

Sim, nós (os pretos) somos atrasados, simplórios, livres nas nossas manifestações. É que, para nós, o corpo não se opõe áquilo [sic] que vocês chamam de espírito. Nós estamos no mundo (...) Caso-me com o mundo! Eu sou o mundo! Entre o mundo e mim estabelecia-se uma relação de coexistência (FANON 2008: 116-117).

De acordo com Oliveira (2005), o corpo para a Filosofia Africana é permeado de múltiplos significados e relaciona-se com o mundo a partir de movimentações que englobam esferas sociais, políticas, religiosas e também biológicas.

*O corpo na cultura de matriz afrodescendente pode ser compreendido a partir dos três princípios fundamentais da cosmopercepção africana: diversidade, integração e ancestralidade. O corpo é diverso desde sua constituição biológica até em seus múltiplos significados culturais. É integração entre eles. É ancestral, pois o corpo é uma anterioridade. O corpo ao mesmo tempo é ancestralidade como é por ela regido. Ancestralidade é tradição, e não se pode entender o corpo sem tradição uma vez que esta é um baluarte de signos e, dessa forma, produtora da semiótica que significa os corpos. (...) A história dos ancestrais africanos permanece inscrita nos corpos dos afrodescendentes. É preciso ler o texto do corpo para vislumbrar nele a cosmopercepção que dá sentido à história dos africanos e afrodescendentes espalhados no planeta. Como o corpo é um texto dinâmico e a tradição de matriz africana um dinâmico movimento, é no movimento do corpo que **visumbro a possibilidade de uma leitura do mundo a partir da matriz africana, o que implica em decodificar uma filosofia que se movimenta no corpo e um corpo que se movimenta como cultura**. O corpo ancestral é a reunião desta filosofia, desta cultura, bem como o resultado desse movimento de contatos e conflitos que se deram e se dá na esfera social, política, religiosa e corporal (OLIVEIRA 2005: 125-126) [Grifo nosso].*

Nessa perspectiva para a Filosofia Africana, o corpo abarca História, Memória e também Cultura, configurando-se enquanto um corpo-território que reivindica subjetividades ao realizar processos de significação com o mundo (OLIVEIRA 2005; SODRÉ 1988). A cosmopercepção africana encontra-se viva nos corpos afrodescendentes, assim como nos Terreiros de Candomblé, territórios sagrados que preservam e difundem a Filosofia africana em aspectos litúrgicos, sociais e também educacionais. Terreiro, Axé ou Casa de Culto é um território geotopográfico etnicocultural sendo fundado no Brasil, a partir da organização dos povos africanos para cultuar

suas divindades advindas de seus territórios originários, que possibilitou processos de socialização e aquilombamento¹ (SODRÉ 2002).

Terreiros: espaços pedagógicos de socialização e aquilombamento

Nos terreiros, segundo Lima (2003), uma ancestralidade em comum é cultuada, a qual os(as) pertencentes ao território filiam-se, conferindo um processo de socialização que se configura a partir da concepção de “família de santo”, visto que o vínculo espiritual estabelecido possibilita a constituição de laços de solidariedade e valores éticos em comum, como afirma Verger (1997):

A religião dos orixás está ligada à noção de família. A família numerosa, originária de um mesmo antepassado, que engloba os vivos e os mortos. O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado, que, em vida, estabeleceria vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza, como o travão [sic], o vento, as águas doces ou salgadas, ou, então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou, ainda, adquirindo o conhecimento das propriedades das plantas e de sua utilização o poder (VERGER 1997: 03).

Dessa forma, temos filhos(as) de santo que se relacionam a partir da organização religiosa do culto aos orixás, vivenciando também a ruptura com a lógica de “superioridade euro-cristã”, estabelecida pelo colonizador, ao fundarem uma religião que estabeleceu a preservação da cosmopercepção africana, o culto às suas divindades, assim como a autoproclamação de serem pessoas que falam de si e por si (GONZALEZ 2018). Cabe pontuar que a fundação e permanência desses territórios é permeado de muita resistência, visto que a prática do Candomblé e outros cultos já foram considerados crimes contra a saúde pública, de acordo com a *Constituição Brasileira de 1890*, perpassando também como o racismo religioso, apesar de sua recente inserção como crime na Constituição do país, já se fazia presente há tempos (BRASIL 1890; NASCIMENTO 2016).

Os Terreiros de Candomblé, comumente inseridos em terrenos com vasta natureza, são espaços destinados ao culto, mas não somente a ele, sendo exercida a vivificação de uma ética ancestral que possibilitou a construção de uma religião que humanizou os povos africanos e afrodescendentes, assim como estabeleceu a construção de uma identidade coletiva circunscrita na cosmopercepção africana que perdura até a

¹ Nascimento (2006) afirma que o aquilombamento configura-se enquanto um dispositivo de ação que provém da instituição dos quilombos, sendo um comportamento adotado por pessoas negras em unirem-se como estratégia de resistência, afeto e partilha diante do racismo e colonialidade ainda tão presentes na sociedade brasileira.

contemporaneidade. Sendo assim, os Terreiros de Candomblé são espaços plurais que rememoram a historicidade dos povos africanos.

A perspectiva africana do terreiro, ao contrário, não surgiu para excluir os parceiros do jogo (brancos, mestiços, etc.) nem para rejeitar a paisagem local, mas para permitir a prática de uma cosmovisão exilada. A cultura não se fazia aí como efeito de demonstração, mas uma reconstrução vitalista para ensejar uma continuidade geradora de identidade (SODRÉ 1988: 54).

A identidade ancestrática é concebida nos Candomblés assentada em uma cosmo percepção que proporciona aos(as) filhos(as) de santo uma leitura de si mesmos(as) enquanto pessoas dotadas de múltiplas potencialidades, sendo nutridas por toda a família de santo para trilharem caminhos de crescimento dentro e fora do terreiro (MACHADO 2013). Além disso, os Candomblés possibilitam também processos de ensino-aprendizagem que rompem com a concepção de ensino da tradição escrita, conteudista e bancária. Aprende-se pela tradição oral com os ensinamentos dos mais velhos(as) em como conduzir o corpo, pelos *itans* (histórias) sobre os orixás e suas trajetórias que, ao serem contadas, deixam possibilidades agregadoras de reflexões, assim como pela relação de respeito com a natureza e seus seres.

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recriação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (BÂ 2010: 169).

Sendo assim, o Candomblé pelas vivências das famílias de santo dignificam as suas existências, sendo referências da preservação da Memória Africana no Brasil, assim como do aprender e ensinar advindos de uma “pedagogia de terreiro”, em que há uma genuína responsabilidade com a dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem. Diante do exposto, é evidente como os Terreiros são referências para a assertividade da implementação da Lei N° 10.639/03 no que tange aspectos culturais e históricos, assim como versa a referida Lei, nas contribuições do povo negro em áreas políticas, econômicas e sociais.

O Ilê Axé Opô Afonjá e a pedagogia de terreiro

O *Ilê Axé Opô Afonjá* da Bahia², fundado em 1910 pela grandiosa *Eugênia Anna dos Santos*, mais conhecida como *Mãe Aninha (Iyá Obá Biyi)*³, a primeira *Iyalorixá* (Mãe de santo) da família de santo a qual, com grande felicidade e orgulho, somos pertencentes enquanto filhas de santo.

Os(as) filhos(as) de santo do *Afonjá* desenvolvem no viver da família de santo o jeito de *ser-sendo* da comunidade, sendo um modo de existência assentado na cosmopercepção africana, por meio do qual nós experienciamos o mundo dentro e fora do Terreiro, assim como aprendemos e ensinamos (MACHADO 2013). Dessa forma, a partir da iniciação no culto a orixá, fazemos a cabeça plantando axé⁴, desvelamos nosso corpo para edificação da personalidade do orixá em nosso viver, respeitamos a natureza enquanto um sistema vivo e rendemos graças, somos ensinados(as) sendo colocados(as) em caminhos de crescimento religioso, social e ético.

Mãe Aninha foi uma senhora que direcionou toda a sua família de santo para realização do *ebó* de conduta ancestral que proferia afirmando “*Quero meu filhos com anel no dedo, aos pés de Xangô*”, enquanto uma sacralização ao se conduzir na vida buscando por essa simbologia do anel como a Educação formal, porém sem se perder de cultivar a Xangô, assim como todos os orixás (OLIVEIRA 2024). Proferindo e realizando também esse *ebó* de conduta, *Eugênia Anna dos Santos* participou de congressos, como o *II Congresso Afro-Brasileiro*, que reuniu em 1937 intelectuais para discutir o estudo do negro no Brasil, envolvendo-se também politicamente ao solicitar uma audiência com *Getúlio Vargas*, presidente no período, para discutir sobre as invasões policiais que os Candomblés vinham sofrendo, culminado no *Decreto nº1202*, que proibia o embargo aos Candomblés nos país (BRASIL1939; CARNEIRO 2002). Além disso, Mãe Aninha fundou em 1936, a *Sociedade Beneficente Cruz Santa Opô Afonjá*, uma organização composta por filhos de santo da comunidade para serem responsáveis por demandas civis, preservação do patrimônio e entre outras questões, permanecendo em plena funcionalidade até a atualidade.

Mesmo após se tornar uma ancestral, o *ebó* de conduta ancestral proferido por Mãe Aninha seguiu sendo realizado por todas as mães de

² Demarcamos o *Afonjá* da Bahia, pois de acordo com as tradições orais, após este Mãe Aninha fundou outro terreiro com o mesmo nome no Estado do Rio de Janeiro.

³ *Obá Biyi* é o *orúko* de Mãe Aninha, sendo este o nome que uma pessoa iniciada no culto aos orixás recebe após sua iniciação contendo cada um sua significância. A de Mãe Aninha, traduzindo da Língua Yorubá para a Língua Portuguesa, é “*o rei nasceu aqui*” (SANTOS 2010).

⁴ Santos (1962) conceitua o axé como energia e poder que emanam da força da natureza, sendo mobilizadora na vida dos(as) filhos(as) de santo, fazendo circular energia, potência e força.

santo⁵ que assumiram esse importante compromisso com a família de santo do Afonjá, assim como a atual *Iyalorixá Ana Verônica Bispo Santos (Iyá Obá Guerê)* segue realizando.

O Afonjá da Bahia é um Terreiro que tem em seu território espaços de educação escolar como a *Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*, que inicialmente funcionava como creche, sendo conhecida como a *Mini Comunidade Obá Biyi*. Fundada em 1977, por *Deoscóredes Maximiliano dos Santos (Mestre Didi)*, atendia a família de santo promovendo atividades ao ar livre, linguagem das artes com as crianças, com música e dança (SANTOS 1962). A *Mini Comunidade Obá Biyi* tornou-se escola, sendo municipalizada em 1999, ano em que também foi implementado o *Projeto Político Pedagógico Irê Ayó*, desenvolvido por *Vanda Machado* e *Carlos Petrovich*, seu esposo, ogan do Afonjá da Bahia e arte educador.

O *Projeto Político Pedagógico Irê Ayó* enfatiza a construção de um fazer pedagógico alicerçado na perspectiva de potência da imagem de pessoas negras no Brasil enquanto produtoras de conhecimento, assim como da ancestralidade, da Língua Yorubana e do desenvolvimento ativo das crianças educadas nos processos de ensino-aprendizagem significativos, levando em conta as relações estabelecidas com o espaço do terreiro, sendo ou não adepto(a) ao Candomblé.

A partir da proposta do Projeto Irê Ayó, queremos propor a construção da imagem real do negro, das suas lutas e da sua verdadeira contribuição para a formação da nação brasileira. Esta construção passa pelo reencontro das nossas raízes culturais na África trasladada para o Terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá por nossos ancestrais. Ancestrais que continuamos a venerar em nossa comunidade (Sociedade Cruz Santa do Ilê Axé Opô Afonjá 2000: 18).

Dessa forma, é estabelecido o ensino da Língua Yorubá na *Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*, promovendo a aprendizagem de uma língua que se faz presente no território de Salvador em nomes de bairros, como a *Avenida Ogunjá* em referência ao orixá *Ogun*, ou em nomes de comidas como *acarajé* que advém do Yorubá *akará* e *jê*, significando respectivamente bola de fogo e comer (BENISTE 2014).

No Afonjá da Bahia, temos espaços não escolares como o museu *Ilê Ohun Lailai* (casa das coisas antigas), fundado em 1981, contendo um acervo de objetos das *Iyalorixás* do Afonjá da Bahia, contando a partir das suas peças a luta dessas mulheres, contribuições para a família de santo e suas individualidades enquanto mães da comunidade (CAMPOS 2003). Além disso, temos a *Casa do Alaká*, fundada em 2002, palavra da Língua Yorubá que

⁵ As mães de santo do Afonjá da Bahia, que hoje também são ancestrais, foram: *Maria da Purificação Lopes (Iyá Olufan Deyi)*, *Maria Bibiana do Espirito Santo (Iyá Oxum Muiwá)*, *Ondina Valéria Pimentel (Iyá Iwin Tona)* e *Maria Stella de Azevedo Santos (Iyá Odé Kayodê)*.

significa na Língua Portuguesa “pano da costa”, uma indumentária utilizada por mulheres de Candomblé, que possui um sentido litúrgico de proteção ao corpo, assim como de hierarquia e poder dentro do culto. Esse espaço é destinado a preservação da tecelagem dessa importância indumentária ancestral, onde já foram ofertados cursos para que a sua prática, técnicas e historicidade não fossem perdidas com o tempo. Dispomos do *Centro Cultural Odé Kayodê*, fundado em 2008, pela parceria estabelecida entre a *Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Bahia* e o *Afonjá da Bahia*, sendo representado no período por *Mãe Stella de Oxóssi*, foi voltado para desenvolver ações educativas como aulas de teatro, dança e educação ambiental afrocentradas.

De requalificação mais recente, temos no terreiro a *Ikòjópò Ála Omodé/Maria Stella Azevedo Santos*, reformada e com acervo atualizado em 2023, a biblioteca que significa “*casa/biblioteca sonho de criança*” conta com um acervo composto por mais de mil e duzentos livros, dispendo de exemplares sobre a história do terreiro como o “*Histórias de um Terreiro Nagô*” de *Mestre Didi* (1962), sobre a importância sociocultural dos terreiros “*O Terreiro e a Cidade: A Forma Social Negro-Brasileira*” de *Muniz Sodré* (1988), assim como livros que versam sobre a importância da escrivência de mulheres negras com o “*Escrivências: identidade, gênero e violência*”, de *Conceição Evaristo* (2016). Dessa forma, contamos com uma biblioteca que já havia sido fundada em 1996, passando por uma série de remodelações e que com o *Projeto Biblioteca de Los Suenos* da instituição *CEC Brasil*, em parceria com o *Ministério da Cultura*, promoveu sua requalificação, implementando novos livros, computadores e uma nova estrutura de acesso, que possibilita a visita da comunidade civil, consulta do acervo para pesquisas, clubes de leitura e entre outras possibilidades pedagógicas (OLIVEIRA 2024).

Diante do exposto, é notável que o *Afonjá da Bahia*, assim como os Candomblés do Brasil, e suas famílias de santo, são referências vivas e pulsantes para o desvelar de uma memória nacional enviesada e reducionista. Dessa forma, compreendendo a reivindicação sob a qual versa a Lei Nº 10.639/03 por outras narrativas dos povos africanos e afro-brasileiros, os territórios de Terreiro possuem possibilidades pedagógicas para uma real implementação da referida Lei nas escolas, sendo necessárias movimentações, assim como investimentos e posicionamento dos(as) profissionais de ensino.

Finalmente, é importante reafirmar que a cosmopercepção africana possibilita a quebra com uma lógica bancária e conteudista, sendo possível estabelecer uma dialogicidade no processo de aprendizagem, que leve em conta a tradição oral e as histórias, para que o “*fustigar a memória*” de pessoas negras não seja mais viável.

Referências

BÂ, Amadou Hampâté (2010). *A tradição viva*. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África*. Brasília: Unesco.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>

Acesso em: 21/10/2024.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine & PORTELLA, Tânia (2023). *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira*. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>.

Acesso em: 14 de out. 2024.

BENISTE, José (2014). *Dicionário yorubá-português*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BRASIL (1891). *Código Penal dos Estados Unidos do Brazil*. Brasília, DF: Senado. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm.

Acesso em: 18/08/2024.

BRASIL (1939). “Decreto no 1.202, de 08 de abril de 1939. Dispõe sobre proibição do embargo a candomblés no Brasil”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 08/08. Disponível em:

[https://planalto.gov.br/ccivil_03/////Decreto-Lei/1937-](https://planalto.gov.br/ccivil_03/////Decreto-Lei/1937-1946/Del1202.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%201.202%2C%20DE%208%20DE%20ABRIL%20DE%201939&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20administra%C3%A7%C3%A3o%20dos,que%20lhe%20confere%20o%20art.)

1946/Del1202.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%201.202%2C%20DE%208%20DE%20ABRIL%20DE%201939&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20administra%C3%A7%C3%A3o%20dos,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 18/08/2024.

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

BRASIL (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI %20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.)

Acesso em: 18/08/2024.

CAMPOS, Vera Felicidade de Almeida (2003). *Mãe Stella de Oxossi. Perfil de uma Liderança*. Zahar. Rio de Janeiro.

CARNEIRO, Edison (2002). *Candomblés da Bahia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARNEIRO, Sueli (2023). *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. São Paulo: Zahar.

CIRANDA CULTURAL (2015). *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 1 ed. Barueri, SP: Ciranda Cultural.

DOMINGUES, Petrônio (2007). *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Tempo, v. 12: 100-122. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 13/10/2024.

_____ (2008). “Um ‘templo de luz’: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13: 517-534. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHntbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 13/10/2024.

FANON, Frantz (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.

FOUCAULT, Michel [1971] (2003). *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola.

FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GOMES, Flávio dos Santos (2011). *De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social*. São Paulo: Claro Enigma.

GONZALEZ, Lélia (2018). *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Diáspora Africana [São Paulo]: Filhos da África.

JORDÃO, C. M (2016). “No tabuleiro da professora tem... letramento crítico?” In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP, Pontes Editora: 41-53.

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

LIMA, Vivaldo da Costa (2003). *A família de santo nos candomblés jejes-nagôs da Bahia: um estudo de relações intergrupais*. Corrupio.

MACEDO, Roberto Sidnei (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ, Vozes.

MACHADO, Vanda (2013). *Pele da cor da noite*. Salvador, EDUFBA.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2007). “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores: 127-167.

MASCARENHAS, Erica Larusa Oliveira (2021). *Produção científica africana e afrocentricidade: beleza, saúde, cura e a natureza holística da ciência africana*. Brasil: Universidade Federal da Bahia.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34894>.

Acesso em: 25/07/2024.

NASCIMENTO, Beatriz (2006). “O conceito de quilombo e a resistência cultural negra”. In: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. SP: Instituto Kuanza: 117-125.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do (2016). “Intolerância ou racismo?”, *Jornal Hora Grande*, Outubro - Ano XXI - Edição 167.

OLIVEIRA, Bárbara Stela Filgueiras de (2024). *O fenômeno do jeito de ser- sendo da família de santo do Ilê Axé Opô Afonjá da Bahia e as possibilidades*

pedagógicas assentadas na biblioteca Ikòjópò Àla Omodé/Maria Stella de Azevedo Santos. Orientadora: Fátima Aparecida de Souza; Coorientadora: Thiffany Odara Lima da Silva. 96 f. il. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

OLIVEIRA, Eduardo David de (2005). *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira- UFC*. 353f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE).

Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36895>

Acesso em: 04/08/2024.

POLLAK, Michael (1989). "Memória, Esquecimento, Silêncio", *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3: 3-15.

QUIJANO, Anibal (2005). “**Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**”, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Disponível em:

https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

Acesso em: 07/08/2024.

SANTOS, Deoscóredes Maximiliano - Mestre Didi (1962). *História de um terreiro nagô*. Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos. Bahia, Max Limonad.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo (2010). *Meu tempo é agora*. 2ª edição – Salvador, Assembleia Legislativa do Estado da Bahia.

SHIVA, Vandana (2003). *Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo, Gaia.

SOCIEDADE CRUZ SANTA DO ILÊ OPÔ AFONJÁ (2000). *Projeto Irê Ayó*. Salvador, SMED.

SODRÉ, Muniz (1988). *O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro.

SILVA, Ana Célia da (2011). *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?* / Ana Célia da Silva. – Salvador : EDUFBA.

VERGER, PIERRE FATUMBI (1997). *Orixás, deuses e iorubas na África e no Novo Mundo*. Salvador, Editora Currupio.

WALSH, Catherine [2006]. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”, WALSH, C.; LINERA, A. G. & MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Del Signo. Reproduzido em *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*, Rio Grande do Sul, 2019. Tradução por Daniele da Silva Proença. Disponível em:

https://www.academia.edu/83383890/Tradu%C3%A7%C3%A3o_Interculturalidade_e_decolonialidade_do_poder_de_Catherine_Walsh?f_pi=346073
Acesso em: 04/08/2024.

Sobre as Autoras

Bárbara Stela Filgueiras de Oliveira é pesquisadora, educadora social e Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com sua trajetória acadêmica dedicada ao estudo das Pedagogias Decoloniais, Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil e Pedagogias de Terreiro. Vem atuando junto as juventudes na ONG Rede Cidadã promovendo ações educacionais voltadas para a potencialização das autoestimas intelectuais dos (as) jovens da instituição.

Vanda Machado é pesquisadora, possui doutorado e mestrado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora colaboradora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Criou o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó na Escola Eugenia Anna dos Santos no *Ilê Axé Opô Afonjá*, propiciando o reconhecimento da escola como Referência Nacional pelo Ministério da Educação (MEC). Tendo sua trajetória acadêmica dedicada a Educação Étnico-racial, currículo e cultura, vem realizando consultorias, palestras, conferências e apresentando trabalhos em vários Estados no Brasil, também em Bruxelas, Nigéria, Cuba, Portugal e Buenos Aires. Membro da Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (RENAFRO), participou como roteirista do documentário: *O Cuidar nos Terreiros e Saúde*. Coordenou o Projeto *Irê Ayó* em comunidades quilombolas na parceria SECULT/Fundação Palmares. Criou e coordenou o Projeto *Capoeira Educação para a Paz – Formação para Capoeirista Educadores* (Lei 10.639/03) no Forte de Santo Antônio Além do Carmo IPAC/SECULT. Tem livros, textos e artigos publicados em revistas especializadas.

**heitor dos prazeres e infâncias negras:
ciência, arte e relações étnico-raciais na educação infantil no brasil**

***heitor dos prazeres and black childhoods:
science, art and ethnic-racial relations in early education in brazil***

Alan Alves-Brito

Instituto de Física e Faculdade de Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5579-2138>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218615>

Resumo: Heitor dos Prazeres foi um extraordinário multiartista negro do século 20, cujas criações imortalizam formas muito particulares de enxergar as experiências negras no Brasil. Apesar de sua importância para o país, sua história é pouco conhecida como parte do racismo à brasileira. O objetivo do autor nesse artigo é apresentar uma Proposta de Sequência Didática (PSD), em perspectiva antirracista, que ao mesmo tempo recupere parte da história de Heitor dos Prazeres, criando modelos positivos de negritude para as infâncias, e explore os Campos de Experiências recomendados pelas diretrizes legais a serem trabalhados na Educação Infantil. O autor deseja explorar as relações entre ciências, artes e questões socioambientais presentes em três pinturas de Heitor dos Prazeres. O objetivo é contribuir com a formação inicial e continuada de professores, revisitando questões históricas, teórico-metodológicas e epistemológicas inerentes às infâncias negras e aos processos do estabelecimento da educação infantil no Brasil, entrecruzando ciências e artes.

Palavras-chave: (1) Infâncias negras; (2) Educação infantil; (3) ERER; (4) Lei N° 10.639/2003; (5) Heitor dos Prazeres.

Abstract: *Heitor dos Prazeres* was an extraordinary 20th Century black multi-artist, whose creations immortalize very particular ways of seeing black experiences in Brazil. Despite his importance for the country, his art and history are ignored, as part of Brazilian racism. The author's goal is to present a *Proposal for a Didactic Sequence* (PSD), from an anti-racist perspective, which at the same time recovers part of *Heitor dos Prazeres'* history and to highlight positive models of blackness for children, exploring the *Fields of Experience* recommended for Brazilian *Early Childhood Education*. Furthermore, the author wishes to explore the relationships between science, arts and socio-environmental issues, which are present in three *Heitor dos Prazeres'* paintings. The objective is to contribute to the initial and continuing training of teachers by reapproaching historical, theoretical-methodological and epistemological issues inherent to black childhoods and the processes of establishing early childhood education in Brazil, intertwining sciences and arts.

Keywords: (1) Black childhoods; (2) Early education; (3) ERER; (4) Law 10.639/2003; (5) Heitor dos Prazeres.

Infâncias negras: questões históricas e marcos legais fundamentais da Educação Infantil

Etimologicamente, a palavra *infância* vem de *infant*, que quer dizer *um elemento de não fala, aquele que é sem voz e sem fala* (GOMES & ARAUJO 2014). Essa definição parece-me problematizadora o suficiente para nos ajudar a pensar, em especial, a questão das infâncias negras no Brasil, lembrando o papel do *racismo* na definição das condições de suas existências. *Racismo* é compreendido aqui como um sistema de opressão, uma tecnologia social de base colonial europeia que tem, no âmbito da modernidade ocidental, estabelecido violentos processos de superioridade racial garantindo que as experiências das pessoas brancas, em todos os sentidos da existência, sejam consideradas universais, a norma, perpassadas por um conjunto de privilégios, inclusive o direito inalienável à existência. Alternativamente, as pessoas negras são consideradas não pessoas, inferiores, desprovidas de pensamento e do direito à vida em sua plenitude. O *racismo*, o capitalismo e o patriarcado são sistemas globais que impactam as construções das ciências, das artes e das nossas relações socioambientais (ROSA; ALVES-BRITO & PINHEIRO 2020; ALVES-BRITO 2022a; FERDINAND 2022; ALVES-BRITO & DAVID 2024).

O *racismo à brasileira* (MUNANGA 2019) é, sobretudo, um *racismo* de marca, ou seja, baseado no fenótipo, nas características físicas das pessoas, de forma que no contexto educacional essas características físicas também serão supervalorizadas (se brancas ou mais próximas delas) e subalternizadas (se pretas ou mais próximas delas) no âmbito dos *racismos*:

- *subjetivo*¹;
- *estrutural*², e
- *institucional*³,

que nos organizam em sociedade (ALMEIDA 2019).

Desde a chegada dos europeus às terras que hoje denominamos Brasil até o presente momento, as lutas dos povos negros têm sido incansáveis. No século 20, a promulgação da *Constituição Federal de 1988* (BRASIL 1988), em seu Artigo 277, desempenha papel crucial no reconhecimento legal de que

¹ Ligado aos processos individuais, em que, por exemplo, no contexto da Educação, pessoas chave para o desmantelamento do *racismo* acabam por negá-lo.

² A escola é atravessada por questões sociais, políticas e econômicas estruturantes, o que a impacta em toda a sua forma de agir contra o *racismo*. Envolve, nessa dimensão, raízes históricas mais profundas, mas isso não quer dizer que não podemos mudar as estruturas ou que elas estão demasiadamente longe de nós. O *racismo estrutural* não pode ser uma desculpa para nos paralisar em ações micro e macro políticas.

³ O papel das universidades e outras instituições de nível superior, bem como escolas, secretarias e outros órgãos e setores institucionais, públicos e privados, que deveriam agir para combater o *racismo* em todas as duas facetas.

crianças e adolescentes são sujeitos de direitos. No entanto, na prática, não quer dizer que as crianças, principalmente as crianças negras, conseguiram esses direitos. “*Não há uma infância universal*” (ARIÈS 1981). Em todas as esferas, públicas ou privadas, as infâncias negras têm sido negligenciadas no Brasil.

O caso do menino Miguel, morto em Pernambuco no auge da pandemia por COVID-19, escancara as relações assimétricas de gênero, raça e classe que têm nos atravessado como parte do *racismo à brasileira* e que impactam a vida de pessoas negras, principalmente de crianças: Miguel, uma criança negra pobre, morre ao cair de um prédio de luxo, vítima do tratamento negligente que lhe foi dispensado pela patroa (uma mulher branca *bem nascida*) de sua mãe Mirtes Santana (uma mulher preta retinta, pobre e empregada doméstica). A despeito das recomendações de se manter em isolamento e distanciamento social no âmbito de uma complexa crise sanitária, Mirtes precisava trabalhar durante a pandemia de COVID-19 acompanhada do único filho, Miguel, de 5 anos.

Além disso, outras estatísticas nada animadoras têm marcado as experiências das crianças negras no nosso país. Temos, por exemplo, conforme inúmeros dados disponíveis no país⁴, a alta taxa de assassinato de crianças negras; a presença majoritária de crianças negras entre aquelas que estão em situação de trabalho infantil ou em situação de rua; a maioria das vítimas de abuso e exploração sexual e outros tipos de violências; a maioria em situação de acolhimento institucional e em cumprimento de medidas socioeducativas⁵. Esses indicadores sinalizam bem o quão complexa é a questão dos corpos infantis negros no Brasil, que passam por processos de violência física, psicológica e simbólica ligadas ao trauma da escravidão (MUNANGA 2019).

De fato, o acesso de pessoas negras à Educação é uma reivindicação antiga dos movimentos sociais negros (GOMES 2017), mas sempre foi levada sem grandes considerações. Na contemporaneidade, a Educação pública, principalmente a Educação Infantil (negra), é tratada de forma leviana pelo Estado e pela sociedade brasileira.

A escola, em particular, como uma teia social importante na socialização de crianças negras, não é neutra e nem ingênua, e acaba por reproduzir as lógicas racistas e de extermínio que nos atravessam em nossas relações viscerais. Do ponto de vista da formação docente, é importante não naturalizar as duras realidades enfrentadas por crianças negras, mas

⁴ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/racismo-e-discriminacao-contra-criancas-e-adolescentes-sao-comuns-em-paises-de-todo-o-mundo>. Acesso em: 31/08/2024.

⁵ Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/brasil-tem-12-milhao-de-criancas-e-adolescentes-negros-em-situacao-de-trabalho-infantil/>. Acesso em: 31/08/2024.

entendê-las como parte do racismo que estrutura a sociedade brasileira desde a chegada dos colonizadores.

O acesso e a permanência de crianças negras à Educação tem sido um tema recorrente, do Brasil Colônia ao Brasil República. Estudos apontam que distintas instituições têm contribuído, ao longo da nossa história, para que crianças negras não cheguem à escola e nem nela permaneçam (*racismo institucional*) ou que, uma vez chegando, tenham as suas histórias e culturas tratadas como inferiores, seus e suas ancestrais destituídos(as) de humanidade e, as suas emoções e contribuições científicas, tecnológicas, literárias e artísticas tratadas como não conhecimentos, desprovidos de qualquer potência criativa (*racismo epistêmico*), como apontam Gomes & Araújo (2014), Carneiro (2018), Almeida (2019), Alves-Brito (2022b) e referências lá contidas. O apagamento das histórias e culturas negras no Brasil é atroz do ponto de vista da formação de crianças no Brasil.

Nesse aspecto, um dos grandes papéis da Educação Infantil antirracista que gostaria de aqui destacar é a devolução da voz e da fala para crianças negras, entendendo-as como sujeitos na relação com as crianças, jovens e pessoas adultas negras e não negras, humanizando os processos de suas relações com o mundo. As crianças negras são, de fato, a própria voz, e tudo aquilo que elas pensam sobre o mundo deve ser considerado, potencializado e reverberado em suas vivências e relações cósmicas.

Queremos fortalecer a autoestima e a capacidade de sonhar das crianças negras, que são desde o momento da concepção atravessadas pelo racismo em suas estruturas. O racismo, ao longo da vida estudantil e da mais ampla experiência das crianças negras, determina a forma de ser e estar no mundo destas crianças, materializando a ideia de que as suas potencialidades são finitas.

Nesse sentido, as crianças negras carecem, desde muito cedo, de modelos de pessoas negras potentes e expressivas em todas as áreas do conhecimento. Precisam compreender e conhecer as suas histórias, culturas e ancestralidades.

As crianças não negras, por sua vez, precisam também crescer construindo outros referentes de sociabilidade com o mundo, com o ambiente, as paisagens e principalmente com as crianças negras, percebendo-se desde as idades mais tenras como parte importante dos processos de coabitação, convivência e coexistência com a diferença.

As crianças negras e não negras têm o direito de saber, desde muito cedo, que distintos povos africanos (de origem *Iorubá*, *Fon* e *Angola-Congo*) contribuíram demasiadamente para a formação do que hoje denominamos Brasil. Além disso, essas crianças precisam se enxergar, com suas multiplicidades de cores, texturas variadas de cabelos, formatos de olhos, nariz, testa, orelha, cabeça e outras afrografias do corpo e da memória (MARTINS 2000) como descendentes de reis e rainhas, de pessoas que

desfrutavam de grande capacidade intelectual e sabedoria que se expressam em formas de resistência de ser, saber e fazer. São essas afrografias que garantem que corpos de crianças negras sejam *curriculantes* (MACEDO 2013). Isso implica que os corpos-territórios-pensamentos negros também definam um conjunto de práticas que busquem articular as experiências e os saberes ancestrais que perfazem um conjunto histórico, patrimonial, cultural, artístico, literário, socioambiental, filosófico, político, científico e tecnológico, que necessitam ser acionados para garantir o desenvolvimento integral de crianças negras nessa fase de sua formação.

Mas onde estão essas experiências, para além do *trauma da escravidão* (MUNANGA 2019), no chão das salas de aulas? Desde a infância, como são contadas as histórias e as formas de ser (ontologia) e conhecer (epistemologia) de crianças negras?

Em perspectiva histórica, o *trauma da escravidão* distribui condições adversas para as infâncias negras, que precisam na contemporaneidade reafirmar o compromisso ancestral com a felicidade, entendendo-a como um direito inalienável. A felicidade não como uma mercadoria, mas como um princípio fundamental de pertencimento ao mundo com todas as suas potências e integridades dignas de *corpos en-cantados e curriculantes* (MACEDO 2013).

Essas crianças precisam percorrer o *Irê Ayó*, o *caminho de alegria* (MACHADO 2019), e nós todos que formamos a sociedade brasileira temos o dever de garantir que isso aconteça. Infelizmente, há um percurso histórico de invisibilidade das realidades das crianças negras no Brasil que precisa ser rompido. Quando Sojourner Truth (1797-1883), importante abolicionista dos Estados Unidos, se pergunta no século 19 “*e não sou uma mulher?*”⁶ para questionar o fato de que enquanto mulheres brancas da *primeira onda feminista* iam às ruas pedir o direito ao voto e ao trabalho, as mulheres negras já trabalhavam desde sempre como parte do sistema escravocrata, ela coloca à mesa o fato de seu útero ter sido também sequestrado pela escravidão, pois crianças (infâncias) negras escravizadas eram capturadas como objetos de trabalho para o sistema opressor.

É neste sentido que, como parte das lutas históricas dos movimentos sociais negros, somente em 2003, cinco séculos após a chegada das primeiras pessoas negras escravizadas, tivemos a primeira Lei aprovada no país para garantir a especificidade na formação estudantil, visando os valores da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da Educação Básica no Brasil. A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL 2003), na verdade uma alteração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL 1996), o artigo 26-A (LDB) é um dos marcos históricos da

⁶ Disponível em: <<https://sismmac.org.br/sojourner-truth-mulher-negra-feminista-e-abolicionista/>>

Acesso em: 26/05/2024.

luta antirracista no país e um subsídio teórico-metodológico e epistemológico importante na efetivação e avaliação da presente PSD.

A Lei nº 10.639/2003 prevê o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da Educação Básica no Brasil, ajudando assim a fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento de crianças negras, enaltecendo as suas histórias e culturas para que essas crianças se tornem conscientes de suas trajetórias e possam assim ser protagonistas nos processos de construção das relações e de criação das suas próprias possibilidades de *ser feliz*.

O projeto de *Educação das Relações Étnico-Raciais* é, portanto, um programa em construção, fruto das lutas dos movimentos sociais negros ao longo da história, desde a chegada das primeiras pessoas negras sequestradas do continente africano e trazidas ao Brasil como corpos escravizados. Desde o primeiro dia que pessoas negras desembarcaram nos navios pelo Oceano Atlântico há resistência contra o negacionismo do *racismo* e os perversos sistemas que entrecruzam a experiência do sistema escravocrata. O *Quilombo de Palmares* é um dos mais exemplares movimentos neste sentido (ALVES-BRITO 2022b) e, desde então, milhares de quilombos existem e resistem no país⁷.

É importante lembrar, no entanto, que passando pelo Brasil Colônia, Império e República, foram criadas várias leis que proibiam as pessoas negras de terem acesso à Educação. O pós-abolição, o 14 de maio de 1888, foi um dia sem futuro⁸, principalmente para as infâncias negras. Mas, ainda assim, temos também registros históricos de como as pessoas negras subverteram as lógicas dos sistemas vigentes que tentavam impedir que crianças negras tivessem acesso à educação. Por exemplo, clubes negros, irmandades, terreiros, e tantos outros espaços, foram criados ou usados para promover a Educação a partir dos valores e princípios de matriz africana, para garantir a ampliação da cidadania de crianças (futuros adultos) negras (GONCALVES & SILVA 2000). Mesmo antes da aprovação da Lei nº 10.639/2003 outros projetos marcantes, como o *Irê Ayó* (MACHADO 2019), foram criados Brasil afora.

Outro marco importante para a efetivação da Educação Infantil no país foi o estabelecimento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (BRASIL 2010). De acordo com as DCNEI, um documento basilar para a sistematização de práticas de cuidado, Educação e brincadeiras na Educação Infantil, a Educação Infantil corresponde à

⁷ Ver, por exemplo, o *Projeto Zumbi-Dandara dos Palmares*.

Disponível em: www.ufrgs.br/zumbidandara

Acesso em: 31/08/2024.

⁸ Sugiro ouvir a canção *14 de maio* de Lazzo Matumbi.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sQo8gKGdH2U>>.

Acesso em: 22/05/2024.

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL 2010:12).

De acordo com as DCNEI, crianças, por sua vez, podem ser definidas como:

... sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL 2020:12).

Do ponto de vista da diversidade racial no país e dos princípios das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (DCNERER) (BRASIL 2004), as DCNEI explicitam que:

... as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL 2010:21).

Já a BNCC (BRASIL 2018), outro documento fundamental na presente PSD, apesar de suas controvérsias, que têm sido discutidas ao longo dos anos (MICHETTI 2020; MASSONI; ALVES-BRITO & CUNHA 2021), apresenta e fundamenta cinco dimensões, ou campos de experiências, para as infâncias:

- o eu, o outro;
- e o nós;
- corpos, gestos e movimentos;
- traços, sons, cores e formas;
- escuta, fala, pensamento e imaginação;
- espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

No entanto, como de praxe, os espaços de ensino-aprendizagem acabam trabalhando com a ideia universal de infância, ou seja, branca, que não privilegia as experiências das infâncias negras e as contribuições das matrizes africanas e afro-brasileiras para esses ecossistemas de conhecimentos. Entendo que as questões étnico-raciais não devem estar ligadas a temas, mas devem ser parte pujante das experiências infantis de crianças negras e não negras desde muito cedo. Essa é uma etapa decisiva se quisermos de fato construir pessoas adultas preparadas para conviver,

coabitar e compartilhar o mundo com a *diferença*, sobretudo com as negritudes.

Em suma, cabe-nos perguntar:

- (1) Como podem brincadeiras e outras formas de sociabilidade na Educação Infantil prezarem pela integridade física, emocional (afetiva) e simbólica das experiências das crianças negras?;
- (2) Como docentes podem lidar em sala de aula quando uma criança, por exemplo, chama a outra de *macaca* ou diz coisas do tipo *volte para a senzala*?;
- (3) Como ressignificar expressões pejorativas e desconstruir o léxico baseado no preconceito e na discriminação racial?;
- (4) Como levar em conta as condições socioambientais em que vivem as crianças negras entendendo como tudo isso afeta os seus processos de ensino-aprendizagem, bem como a própria sociabilidade dessas crianças?, e
- (5) Como trabalhar questões que envolvem ciência e arte na Educação Infantil, potencializando as contribuições de pessoas negras nesses processos?

Esses são desafios colocados para todos nós. Sabemos que uma PSD não pode solucionar todos os problemas, e eu não sou ingênuo para pensar o contrário. Mas, sem dúvida, é preciso construirmos a *Educação Infantil em perspectiva antirracista*, para que todos ganhem e que possamos, coletivamente, cumprir o princípio e o chamado ancestral à felicidade.

Para aprofundar questões inerentes às práticas pedagógicas para a igualdade racial na Educação Infantil, recomendo a leitura da bela obra organizada por Silva Jr & Bento (2011), além de revistar os trabalhos inovadores da professora e pesquisadora Fátima Santana Santos e suas colaboradoras, à frente do *Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos*, na Região Metropolitana de Salvador, na Bahia⁹. Além disso, recomendo uma visita ao projeto *Equidade na Educação Básica*¹⁰ e à *Rede Anansi, Observatório para a Equidade Racial na Educação Básica*¹¹, do *Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade* (CEERT). O

⁹ Disponível em: https://www.educacao.faber-castell.com.br/por-uma-infancia-escreviente-praticas-de-uma-educacao-antirracista/?fbclid=PAZXh0bgNhZWQCMTEAAa7r89FyRZTDvbOcXsjsPbUsROWpPzDVXbSpI4zNwuApTeCEP3IRTVsSsJM_aem_J4iLXhtWBv58cOQ8b-RZ6A. Acesso em: 31/08/2024.

¹⁰ Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/>. Acesso em: 31/08/2024.

¹¹ Disponível em: <https://anansi.ceert.org.br/>. Acesso em: 31/08/2024.

CEERT tem nos oferecido, ao longo de décadas, propostas revolucionárias para a construção da educação com equidade racial.

Argumento que a história, a obra e o legado cultural de Heitor dos Prazeres oferecem potencialidades para não somente contribuir com a formação de professores, mas também propiciar, em sala de aula, o vislumbamento da sua vida por meio dos campos de experiências da BNCC na Educação Infantil. A vida de Heitor dos Prazeres não pode apenas ser estudada por crianças e professoras negras. Todas as pessoas no Brasil deveriam saber sua história, conhecer os seus valores e suas perspectivas de mundo. A sua arte comunicava um país que ele viveu numa relação profunda com pessoas negras, sem perder de vista as opressões impostas pelos sistemas coloniais e capitalistas. Esta vida me instiga neste singelo projeto educativo, porque tal como acontece na ERER, é na *relação*, entre brancos e não brancos, que a vida de Heitor dos Prazeres ganha e faz todo o sentido.

Nós temos um sonho.

Heitor dos Prazeres **Uma apresentação**

Heitor dos Prazeres (1898-1966) é uma das grandes figuras do Brasil profundo da virada do século 19 para o século 20. Compositor, cantor e artista plástico, trata-se de um homem negro (preto) que pouco ouvimos falar. Conforme se vê na abaixo, ele andava muito elegante, com roupas que ele mesmo costurava. A gravata em estilo borboleta era uma marca de seus vestuários.

Imagem 1. Heitor dos Prazeres, por volta de 1930.



Fonte: Wikimédia.

Eu, particularmente, levei mais de quatro décadas para conhecer, em profundidade, o legado desse homem negro, quando pude apreciar uma bela exposição para homenageá-lo, realizada no *Centro Cultural do Branco do*

Brasil (CCBB), no Rio de Janeiro, em 2023¹². Confesso que deixei o CCBB completamente atônito e perturbado por tamanha injustiça. Como poderia ter levado tanto tempo (mais de quatro décadas) para conhecer aquele homem tão impressionante que acabara de testemunhar? Mesmo algumas de suas co-criações mais famosas — como a canção *Pierrot Apaixonado*¹³ —, interpretada por personalidades icônicas como Maria Bethânia, passaram despercebidas por mim e por tantas outras pessoas.

Emocionado e impactado durante a exposição, me questionei como é que, até ali, eu praticamente não tinha escutado falar da existência marcante daquele homem preto, que tanto nos havia doado com o seu pensamento e força criadora?

Mas, sozinho e em silêncio, tendo a perspectiva da *Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL 2004) em meus horizontes acadêmicos e científicos, eu mesmo respondi à inquietação: não restava dúvida de que apenas uma palavra poderia explicar tamanha desfaçatez — o *racismo*. Somente o *racismo à brasileira* (MUNANGA 2019) poderia justificar o fato vergonhoso de que o trabalho artístico e a contribuição inequívoca e potente de Heitor dos Prazeres não tenham feito parte de meus (dos nossos) currículos e de minha (da nossa) experiência no campo da música e das artes de forma mais ampla no Brasil.

Filho de uma costureira, Celestina Gonçalves Martins, e de um marceneiro e clarinetista da *Guarda Nacional*, Eduardo Alexandre dos Prazeres, Heitor dos Prazeres era um multiartista, que não apenas compunha música, cantava e pintava, mas também costurava e construía instrumentos musicais a partir do domínio que também possuía, inspirado pelo pai, da marcenaria.

Conforme ele mesmo diz orgulhoso no belíssimo e curto documentário gravado em 1965¹⁴, Heitor dos Prazeres era carioca, da região central do Rio de Janeiro. Ele foi contemporâneo de figuras ilustres da nossa história como Tia Ciata, João da Baiana, Pixinguinha, Noel Rosa, entre tantos outros, e um dos fundadores da escola de samba da Portela. Foi Heitor dos Prazeres que deu nome à região central do Rio de Janeiro, entre a Pedra do Sal e a Praça Onze, denominando-a *Pequena África*, expressão ainda em vigor. O nome escolhido fazia alusão à marcante presença negra africana que lá vivia e que vive (e resiste) até o presente momento.

¹² Disponível em: <<https://cbb.com.br/programacao-digital/visita-guiada-heitor-dos-prazeres-e-meu-nome/>>
Acesso em: 18/05/2024.

¹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Vtgsm6bMF2k>>
Acesso em: 18/05/2024.

¹⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NSCYg3ZnDQY>>
Acesso em: 21/05/2024.

A obra de Heitor dos Prazeres

Articulações com ciências, artes e questões socioambientais

Se, por um lado, as questões de ERER não devem estar focadas somente em certas disciplinas e áreas do conhecimento (como artes, história e literatura), por muito tempo se pensou que as ciências não deveriam fazer parte dos espaços de formação ou de interação cultural no contexto das infâncias (ARIÈS 1981).

No caso das crianças negras, esse dado é ainda mais drástico, porque sabemos que o *racismo cultural*¹⁵ retira desde muito cedo as crianças negras do lugar de curiosidade, observação, descobrimento e indagação sobre o mundo à volta, características inerentes ao mundo infantil. Não é à toa que em muitas carreiras científicas temos ainda uma alta subrepresentação de pessoas negras (ANTENEODO *et al.* 2020; ALVES-BRITO 2020), pois desde muito cedo as narrativas de casa, da escola e da sociedade vão impossibilitando às infâncias negras a possibilidade de se realizarem como cientistas.

Sabemos, por exemplo, que as crianças vão perdendo ao longo da vida delas, à medida que vão crescendo, a curiosidade e desenvoltura para fazer perguntas. O *racismo científico*, uma pseudociência preponderante na nossa construção histórica das ciências e das artes (MUNANGA 2019), marcou severamente não apenas o acesso de crianças negras à Educação em Ciências, mas também retirou desses corpos a possibilidade de articulação de conhecimento. Em círculos de formação inicial e continuada de professores, quase sempre as infâncias negras são tratadas como problemáticas e não em suas potencialidades.

Argumento que as experiências de interlocução entre o campo das ciências e das artes devem ser trabalhadas desde muito cedo com os/as pequenos/as. Ciências e artes trabalham com o imaginário e com a curiosidade e, dessa forma, as experiências prévias das crianças devem ser levadas em conta. No caso das infâncias negras esse aspecto é ainda mais importante, pois elas tendem a ser menos ouvidas, percebidas, valorizadas em suas histórias e culturas. As ciências e as artes devem permitir que as crianças negras se conheçam e se permitam descobrir outros mundos a partir de suas próprias referências de matriz africana construídas na diáspora, que não podem ser subjugadas, inferiorizadas e/ou demonizadas como geralmente acontece.

Argumento ainda que o desenvolvimento da ideia de território é fundamental para as experiências das crianças negras em perspectiva antirracista, e as ciências e as artes devem permitir que as infâncias negras investiguem e se *en-cantem* pelo mundo a partir do seu território, físico e simbólico. É neste sentido que trabalho aqui com a ideia de que o corpo das crianças negras é *curriculante* (MACEDO 2013), porque ele é, de fato, um

¹⁵ A ideia, por exemplo, de que crianças negras têm mais dificuldade para aprender.

corpo-território-pensamento (NASCIMENTO 2019). É um corpo que dança, *en-canta*, articula ciclos temporais e espaciais que obedecem a outras lógicas de ser criança, porque, em comunidade, conhece muito da vida e dos seus afetos. E, neste sentido, atividades que explorem a noção de corpo-território, percebendo não apenas os humanos, mas também os não humanos, os visíveis e invisíveis, os sons dos animais, as plantas, as relações de vida, as noções outras de espaço e tempo, a pesquisa a partir da experiência coletiva, serão bem-sucedidas. Todos esses elementos, como tentarei desenvolver mais adiante nesta PSD, estão presentes na obra *Festa de São João*.

Praticar ciências e artes nas infâncias negras é particularmente subverter a ideia de infância que mencionei anteriormente neste texto, dos/as que são calados/as e que não falam.

Será preciso saber escutar atentamente e afetuosamente as mais diversas curiosidades e questionamentos que as infâncias negras trazem ao mundo dos adultos, pois é por meio das ciências e das artes que as crianças negras poderão também aprender a romper, desde muito cedo, com ideias cristalizadas, preconceituosas e estereotipadas sobre o seu corpo, seus afetos e sobre as formas com as quais aprendem e pensam o mundo à sua volta. São noções importantes para que essas crianças possam, desde muito cedo, se posicionar de forma crítica perante o mundo que se move a partir do *racismo*.

Esse ecossistema de possibilidades se conecta aqui também à ideia de uma ciência onde as crianças negras são sujeitas e não objetos nas relações de ensino-aprendizagem. Diferentemente das lógicas das ciências e das artes brancas de origem ocidental, os corpos das crianças negras em perspectiva antirracista estão conectados à natureza, pois o *corpo-território-pensamento* é estendido a mundos visíveis e invisíveis, lidos por cosmopoéticas e cosmopercepções que envolvem todos os sentidos. São outras lógicas de ser, saber, conhecer, sentir e brincar na infância, como evidente na obra *Festa de São João*.

Argumento, neste movimento, que pensar os territórios negros experimentados desde a infância a partir de questões socioambientais, é também crucial para construirmos um outro projeto de sociedade que devolva humanidade para as crianças negras, compreendendo que, de fato, vivemos interligados com o planeta Terra da forma mais visceral possível. E esse pequeno planeta azul, que perfaz a sua dança diária em torno de si mesmo e, anualmente, em todo do Sol, é apenas um entre tantos planetas (mais de cinco mil no momento) e galáxias (pelo menos 200-400 bilhões no momento) a dançarem na imensidão do Universo.

A trajetória artística de Heitor dos Prazeres, no âmbito das artes visuais, é muito voltada para a favela, para os lugares onde as pessoas negras do Rio de Janeiro do século 20 viviam e se expressavam. A obra *Festa de São João* captura parte desse ambiente. No passado e no presente, ela

também nos faz refletir sobre questões socioambientais urgentes, como a ausência de serviços públicos nas favelas e nos bairros periféricos e a segregação socioespacial. Além destes, destaco a falta de água potável, a falta de saneamento básico, as enchentes, os lixos tóxicos, a poluição, a degradação das vegetações e dos rios, a precariedade da luz elétrica e da internet, a insegurança alimentar e o escasso acesso à educação e à saúde, todos eles elementos que materializam o *racismo ambiental*¹⁶ e que podem ser discutidos a partir da linda pintura *Festa de São João*.

Nesse aspecto, é impossível olharmos para a *Agenda do Desenvolvimento Sustentável 2030* da ONU sem *racializarmos* a discussão (ALVES-BRITO 2021) e sem refletirmos o que significa, para as infâncias negras e quilombolas, por exemplo, a palavra *desenvolvimento*. Como nos ensina o grande pensador e tradutor de mundos, Nêgo Bispo, a palavra *desenvolvimento* pode ser lida como (des)envolver, se desconectar do todo (BISPO DOS SANTOS 2023). Na cidade ou no campo, os processos de ensino-aprendizagem das infâncias negras estão conectados às suas condições socioambientais básicas, ou seja, todos os elementos que irão negativamente afetar o meio ambiente em que essas crianças vivem e, conseqüentemente, impactar na sua qualidade de vida no planeta Terra: as condições básicas de saneamento, o desmatamento, a poluição da atmosfera, escassez e preservação de água, descarte irregular de resíduos, desperdício de alimentos e insegurança alimentar, uso desenfreado de agrotóxicos, o aquecimento global, a demarcação de terras, a insegurança e o *racismo ambiental* em suas múltiplas dimensões.

Nessa PSD, em particular, para além das questões já colocadas ao longo da fundamentação teórica, nos interessa indagar:

- (1) Quais são as conexões possíveis que podemos fazer entre a vida e o legado cultural de Heitor dos Prazeres e as infâncias negras no Brasil?, e
- (2) Como é que a sua obra (ou parte dela) pode nos ajudar a pensar ciência, arte, relações étnico-raciais e socioambientais na Educação Infantil?

Heitor dos Prazeres foi, um dia, uma criança negra. E, como muitas delas, uma criança desacreditada, silenciada, menosprezada. No documentário de 1965, Heitor dos Prazeres se afirma como um homem do povo. Ele afirma, filosofando, que ele é o ovo e o povo é a chocadeira. Para ele, a pintura é uma fuga das mágoas, das dores, dos sofrimentos e das

¹⁶ Expressão cunhada em 1982 pelo afro-americano, ativista dos direitos civis, Benjamin Chavis. O *racismo ambiental* pode ser compreendido como o conjunto de fatores que colocam comunidades negras (e outros grupos subalternizados racialmente) a graves riscos de saúde por meio de políticas e práticas que as forçam a viver em condições sociais, econômicas, culturais e políticas desfavoráveis.

paixões. Ele se sente em outro mundo, um mundo de felicidade. A pintura proporciona a Heitor dos Prazeres uma alegria sem igual, uma riqueza que nenhuma moeda no mundo é capaz de pagar. É por meio da pintura que ele sonha com a música e com a alegria.

Sobre o seu processo criativo, Heitor dos Prazeres diz que ele pinta o que existe. Ele tem tudo do passado e do presente guardado na memória. No documentário, ele diz que não precisa ver modelos da cidade para pintar, pois a cidade antiga do Rio de Janeiro que ele pinta está guardada dentro dele. Ele consegue, pela memória, transportar as coisas antigas para os quadros. E, dessa forma, grande parte do que viveu na infância está imortalizado em suas pinturas. Ele comenta ainda que, na infância, a despeito da cartilha rotineiramente usada em seu processo de alfabetização, ele não conseguiu aprender a ler e a escrever, mas eram as ilustrações da cartilha que o seduziam. Ele se interessava, já na infância, em desenhar e colorir ilustrações.

Heitor dos Prazeres, do ponto de vista teórico para a presente PSD, é um referencial importante de inteligência e estética para crianças negras. Sua história e formas de resistência devem ser amplamente conhecidas e discutidas em sala de aula desde a mais tenra idade. A sua imagem, sua história e seu legado nos ajudam a construir, já na Educação Infantil, o senso de reconhecimento e de valorização da pluralidade étnico-racial no Brasil, com respeito à diferença e ao combate ao racismo (BRASIL 2003; 2004; 2010). Como o *racismo* não é um dado biológico, mas uma construção social e política (MUNANGA 2019), nenhuma criança nasce racista, mas aprende em sociedade a sê-lo. Nesse sentido, a história e a arte de Heitor dos Prazeres certamente podem contribuir para eliminar estereótipos sobre pessoas e culturas negras. São esses aspectos que me interessam ampliar na presente PSD.

Proposta de sequência didática (PSD)

Prezada(o)(e) Docente,

A partir de minhas inquietações no contexto da educação antirracista, ancorado no projeto de Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL 2004), apresento uma Proposta de Sequência Didática (PSD) para auxiliar docentes na exploração de práticas pedagógicas antirracistas com foco na Educação Infantil usando, para isso, leituras e interpretações da pintura Festa de São João de Heitor dos Prazeres^{17,18} (1898-1966) e suas relações

¹⁷ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Heitor_dos_Prazeres#cite_note-11>. Acesso em 18 Mai 2024.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NSCYg3ZnDQY>>. Acesso em 18 Mai 2024.

com ciências e questões socioambientais (ver *Procedimentos Metodológicos*).

Ao longo da PSD, estabeleço alguns apontamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos visando a formação e atuação docente na Educação Infantil em perspectiva antirracista. Trago estratégias para fomentar a discussão sobre as relações entre as ciências e as artes e os dilemas socioambientais que nos atingem frontalmente na construção de outros referenciais para pensarmos os campos das experiências de ensino-aprendizagem no âmbito das infâncias negras no Brasil, pensando-as como corpos curriculantes (MACEDO 2013) que representam desafios e oportunidades para a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018) e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁹.

Título

Infâncias negras *en-cantadas* e curriculantes.

Público/Série

Crianças de 3 a 6 anos (Educação Infantil).

Duração

Um encontro (meio ou um turno).

Sugestão de caracterização das crianças

Roupas coloridas e penteados livres. As roupas e penteados apresentados na pintura *Festa de São João* de Heitor dos Prazeres são apenas sugestões para as roupas e penteados das crianças. Deve-se privilegiar a liberdade, evitando homogeneização e folclorização.

Sugestão para ambientação da escola

Referências à obra e à vida de Heitor dos Prazeres.

Sugestão de cenografia para a escola

¹⁹ Disponível em: <<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>>.

Acesso em: 18 Mai 2024.

Cenário parecido ao composto na pintura *Festa de São João de Heitor dos Prazeres*, com cores, bandeirolas e outros objetos cênicos.

Campos de experiências da *Base Nacional Comum Curricular*

- O eu, o outro, e o nós.
- Corpos, gestos e movimentos.
- Traços, sons, cores e formas.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação.
- Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Objetivo geral

Compreender, por meio da arte de Heitor dos Prazeres, como ciências, artes, relações étnico-raciais e questões socioambientais se entrecruzam e são fundamentais para explorar os distintos campos de experiência da Educação Infantil expressos na BNCC, em perspectiva antirracista, cruciais para a formação de professores.

Objetivos específicos

- Apresentar e discutir a história e o legado cultural de Heitor dos Prazeres, tendo-o como modelo positivo de negritude para as infâncias negras no Brasil;
- Contextualizar os desafios e as oportunidades das infâncias negras no Brasil, corpos *en-cantados* e *curriculantes*;
- Apresentar a ERER como potencial estratégia teórica, metodológica e epistemológica para auxiliar na formação de crianças negras na Educação Infantil;
- Promover discussões sobre as relações entre as ciências e as artes e os dilemas socioambientais que nos atingem frontalmente, para a construção de outros referenciais curriculares e para pensarmos os campos de experiências de ensino-aprendizagem no âmbito das infâncias negras no Brasil a partir de perspectivas críticas da BNCC, e
- Contribuir com uma *Proposta de Sequência Didática* para a exploração de práticas pedagógicas antirracistas com foco na Educação Infantil.

Recursos

- Giz
- Quadro
- Lápis de cor

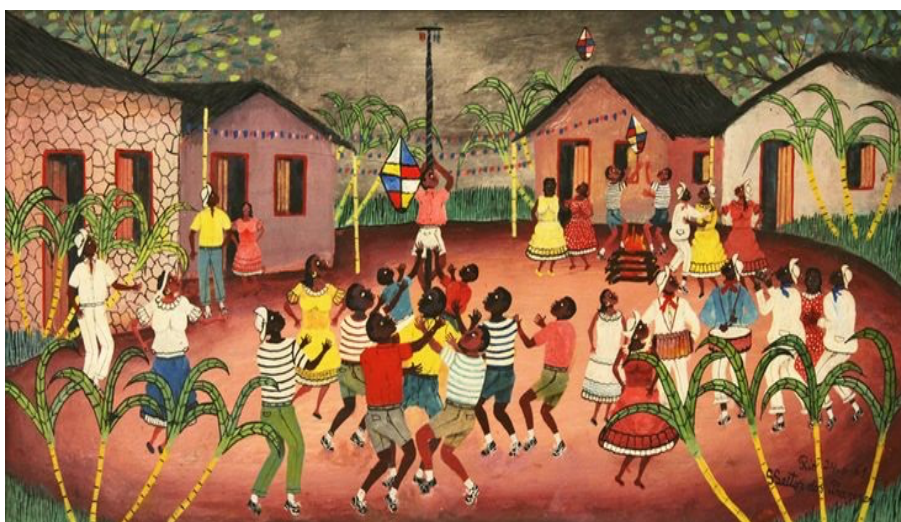
- Caderno de desenho
- Lápis
- Borracha
- Tintas
- Papel metro
- Caneta
- Projetor
- Internet
- Imagem impressa do quadro *A Festa de São João*
- Materiais recicláveis e descartáveis
- Materiais naturais (folhas, pedras, areia, entre outros)

Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos, recomendo que sejam desenvolvidas, ao longo de um ou dois turnos, um conjunto de atividades que permitam que distintos *Campos de Experiências da Educação Infantil*, expressos na BNCC, sejam trabalhados de forma integrada com crianças negras e não negras. Além disso, ao longo das atividades, as crianças irão experimentar seis direitos básicos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

No encontro anterior ao início das atividades, sugiro que o(a) professor(a) responsável solicite às crianças que estas tragam fotografias suas e de seus familiares. Algumas crianças, sobretudo as negras, podem não ter fotografias de seus avós e antepassados. Esse dado deve também ser contextualizado pelo(a) professor(a) como um sintoma de uma história que foi roubada da infância dessas crianças.

Imagem 2. *Festa de São João*, de Heitor dos Prazeres.



Fonte: Acervo xx

Para o dia da atividade, sugiro que a escola e os ambientes onde as atividades serão colocadas em prática sejam preparados antes. Ofereci sugestões, mas o(a) professor(a) poderá preparar o ambiente da forma que achar mais adequada, preferencialmente buscando levar as crianças para o mundo da pintura a *Festa de São João*. As fotos, penduradas por meio de prendedores de roupas, deverão ser dispostas em um varal, a ser colocado no ambiente de realização da atividade.

Uma imagem da obra *Festa de São João* deve ser projetada para que todas as crianças consigam vê-la ou, alternativamente, deverá ser impressa em tamanho grande, exposta de forma que todas as crianças consigam enxergá-la em riqueza de detalhes. Com todos sentados em roda, sugiro que se apresente a obra de Heitor dos Prazeres e pergunte às crianças o que elas enxergam na obra. À medida que as crianças forem respondendo, o(a) professor(a) listará no quadro cada uma das respostas, ou seja, cada um dos elementos identificados pelas crianças. Espera-se que as crianças sejam capazes de captar os detalhes da obra: as cores, as formas, as crianças na roda a dançar, o balão, os instrumentos, as casas, a plantação de milho, o chão, o céu, além de outros elementos que chamem a atenção.

Em seguida, sugiro que se apresente a foto de Heitor dos Prazeres (Imagem 1) e fale um pouco sobre a sua biografia. Depois disso, o(a) professor(a) pedirá para que as crianças, em um exercício livre de imaginação, desenhem/imaginem como era Heitor dos Prazeres na infância. Para esse exercício, deverão ser oferecidos às crianças materiais de desenho em abundância.

Terminado os trabalhos, sugiro que as crianças coloquem as suas criações no varal, juntamente com as fotos que trouxeram de casa e, uma a uma, as crianças serão provocadas a compartilhar um pouco sobre o que notam de similar/diferente nas fotos de seus familiares e nos desenhos feitos sobre a infância de Heitor dos Prazeres. Espera-se que as crianças notem as diferenças físicas de seus familiares, bem como as cores e os formatos usados pelas outras crianças para desenhar Heitor dos Prazeres.

Feito isso, o(a) professor(a) indagará, em específico, sobre as crianças que brincam na roda no quadro de Heitor dos Prazeres: qual é a cor dos cabelos e da pele dessas crianças? Elas estão alegres? Tristes? Como elas estão vestidas? Estão descalças ou calçadas? O que as crianças estão fazendo? Dependendo das respostas, o(a) professor(a) deverá demorar-se no diálogo e na interação com as crianças de forma que as questões cruciais sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial sejam colocadas em discussão e aprofundadas com as crianças.

Até aqui, as atividades desenvolvidas permitem que se trabalhe com as crianças um importante *Campo de Conhecimento* na EI no âmbito da BNCC, ou seja, *O eu, o outro, e o nós*, só que em perspectiva antirracista. Nesse campo da BNCC, espera-se que as crianças:

- (1) manifestem seus interesses e respeitos por diferentes culturas e modos de vida;
- (2) ampliem as relações interpessoais e desenvolvam atitudes de participação e cooperação;
- (3) comuniquem suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos; e, por fim, e
- (4) demonstrem explicitamente a valorização e o respeito das características de seu corpo e dos outros (crianças e adultos) com os quais convivem.

Sugiro que, na sequência, se apresente uma das canções de Heitor dos Prazeres. Recomendo *Pierrot Apaixonado*²⁰. A música deverá levar as crianças para o mundo mais íntimo de Heitor dos Prazeres. E, uma vez mais, se poderá explorar o potencial criativo de Heitor dos Prazeres, desconhecido ainda de muitas pessoas.

Logo após todos ouvirem a música, sugiro que se pergunte se as crianças são capazes de identificar, na imagem do quadro *Festa de São João*, que tipo de festa está sendo retratada na imagem: Natal? Carnaval? Ano Novo? Festa Junina? Qual?

Após ouvir atentamente as respostas, recomendo que se coloque uma música típica de São João para tocar, pedindo que todas as crianças deem as mãos e, em roda, dancem ao som da canção clássica *Asa Branca*²¹, de Luiz Gonzaga, como sugestão apenas, pois outras músicas típicas da região e mais significativas para as crianças poderão ser consideradas.

Tendo as imagens e as músicas trabalhadas em sala, sugiro que se siga provocando as crianças a construírem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, fomentando que estas entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, seus modos de vida e resistência, costumes e celebrações.

Ao trabalhar, em roda, a musicalidade que expressa, em certo sentido, a mensagem implícita no quadro de Heitor dos Prazeres, a professora aciona o *Campo da Experiência Corpos, gestos e movimentos*, o qual:

- (1) permite criar com o corpo das crianças formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, por meio da brincadeira, dança e música;
- (2) permite ainda com que as crianças demonstrem controle e adequação do uso de seu corpo durante a dança e também durante a escuta e compartilhamento das histórias umas das outras, criando movimentos,

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vtgsm6bMF2k>
Acesso em: 30/08/2024.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vkHHC1VuMNC>
Acesso em: 30/08/2024.

gestos e olhares de autoconhecimento e reconhecimento individual e coletivo.

Além disso, ao:

- (1) utilizarem sons produzidos por materiais durante a brincadeira de roda;
- (2) ao se expressarem livremente por meio do desenho, criando as imagens sobre a infância de Heitor dos Prazeres; e/ou
- (3) ao serem estimuladas pelo(a) professor(a) a vivenciarem distintas formas de som, as crianças desenvolvam o Campo da Experiência *Traços, Sons, Cores e formas*.

As atividades exploradas até aqui permitem que as crianças convivam com distintas e diferentes manifestações artísticas e culturais, experimentando variadas formas de expressões e linguagens. As crianças acabam, neste embalo, criando suas próprias manifestações artísticas, fortalecendo a sua noção de senso estético e crítico.

Para além das dimensões já trabalhadas, nota-se ainda que ao responderem aos questionamentos do(a) professor(a), as crianças estão também trabalhando no *Campo de Experiência* da BNCC para a EI denominado *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Por meio da fala e da escuta, e de seus desenhos, as crianças expressam ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita de fotos, desenhos e outras formas de expressão com o corpo; elas produzem, assim, as suas próprias histórias orais e escritas/desenhadas.

É importante, neste estágio da atividade, que as crianças sejam estimuladas a falar e a ouvir; que as suas características físicas sejam colocadas em contexto e fortalecidas no âmbito da *diferença*. As crianças precisam se entender como pessoas singulares, pertencentes a um grupo social, percebendo a diversidade de formas de ser, estar e existir no mundo.

E, por fim, sugiro que as crianças sejam novamente orientadas pelo(a) professor(a) a seguirem olhando para a obra de arte de Heitor dos Prazeres. Recomendo, nessa etapa da atividade, que as crianças sejam estimuladas a falar sobre os espaços e os tempos que conseguem mapear/identificar na emblemática pintura *Festa de São João*.

Por exemplo:

- (a) *Espaço*: como são as casas vistas na imagem? Elas são diferentes das casas das crianças? Se sim, de que forma? Onde será, para as crianças, que a festa retratada na imagem acontece? Na cidade ou no campo? Há água potável? Há eletricidade? As ruas são calçadas? O banheiro está dentro ou fora das casas? Onde estão os animais do espaço retratado? Essas são sugestões de

perguntas que poderão, uma vez mais, potencializar o poder de criação/imaginação das crianças em torno da imagem apreciada.

Também se poderá indagar às crianças sobre a sua própria realidade: há água encanada em sua casa? A sua rua é calçada? Há lixo perto de sua casa? Que animais você vê todos os dias? O esgoto da sua casa e de seu bairro é tratado? Quando chove, há goteiras na sua casa e enchentes na sua rua ou em seu bairro?

- (b) *Tempo*: Qual é a festa típica que está sendo retratada na pintura? A festa acontece durante o dia ou à noite? Qual é a diferença entre o dia e a noite? Qual é a época do ano em que comemos mais milho? E como isso está conectado à festa que está sendo retratada na imagem?

Também se pode indagar às crianças sobre a sua própria realidade: há plantações de frutas e legumes nas suas casas? Há plantas em sua casa? De qual tipo? Qual é a melhor lembrança que você tem da Festa de São João? Você gosta desta festa? Por quê? Como você ocupa o seu tempo quando está em casa?

Nesta parte da atividade, almejo que as crianças possam desenvolver o *Campo de Experiência Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*. Aqui é crucial que as crianças se percebam como parte do mundo, e compreendam os espaços e tempos de diferentes dimensões, com implicações de fenômenos naturais e socioculturais. É preciso que as crianças compreendam o passar do tempo, a contagem e como espaço e tempo regulam as nossas vidas e as nossas memórias. Trata-se ainda de uma excelente oportunidade para que o(a) professor(a) possa trabalhar as noções de dia, noite, semana, mês e estações do ano com as crianças.

Sugiro que se desenvolvam estratégias para levar as crianças a serem capazes de olhar à sua volta e fazer as grandes perguntas, levantando hipóteses e buscando estratégias para buscar respostas às suas questões. Para crianças negras, esse exercício de *olhar à volta* é extremamente valioso, pois os seus bairros são, com frequência, atravessados por questões socioambientais desafiadoras – falta de saneamento básico; desmatamento; lixo; tensões territoriais, poluição atmosférica, escassez e preservação de água, entre outros já anteriormente mencionados nesta PSD. Para a concretização dessa parte da discussão/atividade, sugiro que o(a) professor(a) trabalhe a colagem para, junto com as crianças (em grupos), recriar a obra de Heitor dos Prazeres pela técnica de modelagem a partir de sacos plásticos de embalagens de uso único, tampinhas, areia, folhas,

pedras, garrafa pet e materiais recicláveis. A ideia aqui é que cada grupo de criança traga a sua própria recriação do quadro *Festa de São João*, conectada com questões que exploram a relação entre o ser humano, os não humanos e os ecossistemas. Ao longo do processo, se deverá refletir com as crianças o impacto da poluição do ar e dos oceanos, o aquecimento global, o desmatamento, além de outros efeitos que têm mudado a nossa vida no campo ou na cidade por conta da ação de alguns humanos, conectando a discussão ao contexto socioambiental sugerido na obra de Heitor dos Prazeres.

Ao final, cada grupo de criança fará o relato sobre a sua própria criação. Espera-se que as crianças busquem retratar as condições socioambientais expressas na obra *Festa de São João* e que a professora, em uma atividade externa, possa levar as crianças para perceber as relações espaço-tempo do bairro onde a escola se situa e também realizar visitas a aldeias indígenas, quilombos e bairros periféricos, em que as relações espaço-tempo estão demarcados de distintas formas.

Todos os materiais produzidos pelas crianças deverão compor o cenário da escola.

Avaliação

Para a avaliação, sugiro que sejam desenvolvidas estratégias de diálogo com as crianças em processo contínuo, ao longo de todas as atividades, de forma a conhecer cada criança profundamente, vendo-a e ouvindo-a, observando os interesses de cada uma delas, expressos na forma de brincar, se movimentar, falar e interagir com os colegas, percebendo em particular as dinâmicas das crianças negras do grupo. Será preciso decifrar as suas variadas expressões e múltiplas linguagens colocadas em ação durante as atividades.

Esta PSD não é uma receita de bolo. Ela deve ser adaptada a cada realidade e, mais importante, reajustada para o cenário específico da escola ou do contexto cultural em questão, obedecendo às especificidades que porventura surgirão ao longo da PSD. As discussões e interpretações são apenas sugestões. Cada professor(a) poderá ampliar a discussão conforme o seu interesse e dinâmica de sua turma. Essa atividade poderá ser trabalhada também em tempo maior, caso seja necessário.

Considerações Finais

Espero ter contribuído para, por meio desta PSD, fazer entrelaçar questões étnico-raciais, socioambientais, artísticas e científicas que perpassam a obra marcante de Heitor dos Prazeres, *Festa de São João*, como um exemplo crucial para ser trabalhado nos processos pedagógicos da Educação Infantil em perspectiva antirracista. Espero ter contribuído com

a formação de professoras da Educação Infantil que, em meio a tantos atravessamentos estruturais e institucionais, precisam também correr atrás de formações qualificadas com foco nas questões ERER. Além disso, espero ter contribuído para o processo de humanização das relações entre professores, pessoas educandas, escolas e comunidades, entendendo que a educação antirracista é um dever de todas as pessoas. E, mais importante, espero ter ajudado a difundir o pensamento e a obra do grande multiartista Heitor dos Prazeres, que o *racismo à brasileira* insiste em roubar de nós.

Em cada parte do desenvolvimento da atividade, é muito importante que o(a) professor(a) responsável reflita os seus questionamentos e estratégias didáticas de forma a tensionar o sistema de opressão vigente no Brasil, desde o colonialismo, que implica na ideia naturalizada e sem fundamento de que as pessoas negras são inferiores às pessoas brancas, em que a ideia de raça superior é reavivada nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas do país. É na infância que as crianças começam a se comparar e a perceber as suas diferenças físicas, intelectuais e emocionais. Cabe aos professores (com o aparato de todo o corpo escolar, da família e da sociedade), no contexto da escolarização, serem capazes de identificar em sala de aula quais são os recursos afetivos e sociais que estão disponíveis para cada uma das crianças com quem convivem diariamente. Os corpos negros, como sabemos, são marcados de forma preconceituosa, carregados de estereótipos pejorativos. É preciso que seja dispensado a crianças negras e não negras o mesmo nível de atenção e compromisso com seu desenvolvimento integral como ser humano.

A *Base Nacional Comum Curricular* deve ser vista e lida de forma crítica, sobretudo quando se leva em conta as questões étnico-raciais. A *Agenda 2030* do desenvolvimento sustentável também precisa ser lida de forma crítica, pois as perspectivas negras, indígenas, quilombolas e de distintos povos tradicionais operam a partir de outros marcos de sustentabilidade, mais no sentido do *bem-viver*, ou seja, para além das lógicas mercadológicas que o próprio Heitor dos Prazeres questionou em vida, que não somente aprofundam desigualdades históricas, mas também acirram as questões socioambientais no país.

A obra de Heitor dos Prazeres, apropriada nesta PSD, favorece uma noção de território físico e simbólico em que crianças negras são retratadas pelo artista como pessoas alegres e bem vestidas, cumprindo o papel ancestral de *serem felizes* e recuperando também a ideia de *Irê Ayó*, o *caminho de alegria*, que perpassa a obra de Machado (2019). São crianças felizes, mas sobretudo crianças negras felizes, o que sintetiza talvez uma das maiores subversões aos sistemas históricos de opressão, e que seguem mais vivos do que nunca.

Crianças negras felizes movem uma noção de corpo-território que amplia os horizontes da Educação, que terá que articular outras lógicas de ser, saber, conhecer, sentir e brincar na infância, acionando todos os

sentidos. A noção de *desenvolvimento* científico, tecnológico e artístico e, em última instância, de *desenvolvimento* infantil (e do ser humano), ganha outros contornos quando as infâncias negras são consideradas desde o lugar da realização e da fruição do *bem-viver*.

Heitor dos Prazeres, em *Festa de São João*, traduz o quanto ser *criança negra* é singelo e potente, pois são corpos que trazem em si mesmos(as) uma memória ancestral que, na contemporaneidade, nos impele a construir outros processos de educação e de diálogo com o tempo, nada linear.

Heitor dos Prazeres, em sua *Festa de São João*, não apenas nos disse, mas também pintou com todas as belas cores que nos brindou que as crianças negras precisam ser ouvidas, encaradas como coautoras de si, como sujeitas sociais. Ele nos disse, por meio de seus pinceis de vida e esperança, que as crianças negras são, de fato, corpos políticos *curriculantes*, criadoras de sentidos, à medida que se movem, ensinam e aprendem (MACEDO 2013). Atrevo-me a dizer que esses sentidos atravessam as ciências, as artes e as suas próprias noções de ser e estar nos ecossistemas que as cercam.

E, por fim, reafirmo que não há como separar o *racismo*, em todas as suas facetas, da forma como vivemos as nossas relações sociais no Brasil. E, neste aspecto, precisamos nos voltar muito cedo para a Educação das crianças e para a Educação Infantil (antirracista) particularmente, sem subalternizá-la, inferiorizá-la e subestimá-la. E, dito isso, eu lhes pergunto:

— Para que esconder de nossas crianças histórias tão transformadoras da realidade e de sentidos, como esta de Heitor dos Prazeres?

Não há tempo a perder, pois nós *temos um sonho*.

Referências

ALMEIDA, Silvio (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.

ALVES-BRITO, Alan (2020). “Os corpos negros: questões étnico-raciais, de gênero e Suas intersecções na Física e na Astronomia Brasileira”. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, Curitiba, v. 12, n. 34:816-840.

ALVES-BRITO, Alan (2021). *Educação escolar quilombola: desafios para o ensino de Física e Astronomia*. Plurais Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 6, n. 2:60-80.

ALVES-BRITO, Alan (2022a). *Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do Universo*. Curitiba: Appris.

ALVES-BRITO, Alan (2022b). *Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século 21*. 1. ed. São Paulo: Pragmatha.

ALVES-BRITO, Alan & DAVID, Claudia (2024). “Sobre o direito de (re)existir e ser Kilombola: o caso do Licenciamento da BR 386 no Rio Grande do Sul”. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 15(43).

ANTENEODO, Celia *et al* (2020). Brazilian physicists’ community diversity, equity, and inclusion: A first diagnostic. *Physical Review Physics Education Research*, New York, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2020.

ARIÈS, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.

BISPO DOS SANTOS, Antônio (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora.

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro.

BRASI (1996). *Lei nº 9.394*. Institui a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro.

BRASIL (2003). *Lei nº 10.639*. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 9 de janeiro.

BRASIL (2004). *Resolução nº 1*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 17 de junho.

BRASIL (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. / Secretaria de Educação Básica. — Brasília : MEC, SEB.

BRASIL (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf>.

Acesso em: 26/05/2024.

CARNEIRO, Sueli (2018). *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento.

FERDINAND, Malcon (2022). *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. São Paulo: Ebu Editora.

GOMES, Nilma L. & ARAÚJO, Marlene de (2014). “Estudo teórico sobre Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais: alguns pontos para pensar a Infância de 0 a 5 anos”. In. COELHO, Wilma de Nazaré Baía [et al] (Orgs.). *A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

GOMES, Nilma L (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. São Paulo: Editora Vozes.

GONÇALVES, Luís Alberto O. & SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (2000). “Movimento negro e educação”. *Revista Brasileira de Educação*. n. 15.

MACEDO, Roberto (2013). *Atos de currículo e autonomia pedagógica*. Petrópolis: Vozes.

MACHADO, Vanda (2019). *Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira*. Salvador: EDUFBA.

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

MASSONI, Neusa; ALVES-BRITO, Alan & CUNHA, Alexander (2021). “Referencial curricular gaúcho para o Ensino Médio de 2021: contexto de produção, ciências da natureza e questões étnico-raciais”. *Revista Educar Mais*, 5(3):583–605.

MICHETTI, Miqueli (2020). “Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular”. *Rev. bras. Ci. Soc.* 35, 102.

ROSA, Katemari; ALVES-BRITO, Alan & PINHEIRO, Bárbara C. S. (2020). “Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista”. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.37, 3:1440-1468.

SILVA JR, Hédio & BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) (2011). *Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: CEERT.

Sobre o Autor

Alan Alves-Brito é Astrofísico, Graduado em Física (UEFS), Mestre e Doutor em Ciências (USP, astronomia), com estágios de pós-doutorado no Chile (PUC) e na Austrália (Swinburne University; Australian National University). Completou Especialização em Literatura Brasileira (UFRGS) e atualmente cursa Doutorado em Educação (UFRGS). Professor Adjunto no Instituto de Física da UFRGS. Coordena projetos nacionais e internacionais voltados aos estudos da astrofísica, educação e divulgação em ciências. Coordenador do Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UFRGS), membro dos Programas de Pós-Graduação em Física (UFRGS), Ensino de Física (UFRGS) e Divulgação em Ciências (Fiocruz) e de distintas sociedades científicas. Autor de artigos e livros, é finalista do Prêmio Jabuti 2020 e ganhador do Prêmio José Reis de Divulgação Científica e Tecnológica do CNPq (2022), na categoria pesquisador e escritor.

**teatro griô:
encontros entre o teatro e a tradição oral**

**griot theater:
encounters between the theater and the oral tradition**

Rafael Morais de Souza

Criador e Diretor Artístico da Companhia Teatro Griô
Salvador - Bahia

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4335-4623>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218660>

Resumo: Um conto que articula memória coletiva, ancestralidade africana na diáspora, atividade didática baseada em tradição oral e práticas de afetividade que constroem e alimentam uma comunidade de terreiro de matriz cultural iorubá em Salvador, Bahia. Um exemplo de atividade didático-pedagógica alinhada com a pedagogia nagô construída pela educadora Vanda Machado.

Palavras-chave: (1) Teatro griô; (2) Tradição oral; (3) Iroko; (4) Cultura afro-baiana; (5) Arte-educação.

Abstract: A tale that articulates collective memory, African ancestry in the diaspora, didactic activity based on oral tradition and affective practices that build and nourish a terreiro community with a Yoruba cultural matrix in Salvador, Bahia. An example of a didactic-pedagogical activity aligned with the Nagô pedagogy built by educator Vanda Machado.

Keywords: (1) Griot theater; (2) Oral tradition; (3) Iroko; (4) African-Bahian (4) Art-education.

Introdução

Estas palavras de nossa querida amiga e mestra Vanda Machado sobre o nascimento de nosso grupo artístico foram o mote para a tecitura deste singelo texto: “*A Companhia Teatro Griô foi partejada com muito amor aos pés do Iroko*”.

Vindos de uma trajetória particular nas vivências dos ofícios do teatro, do circo-teatro, do teatro de rua e do palhaço, minha companheira *Tânia Soares* e eu fomos convidados a visitar o *Ilê Axé Opô Afonjá* há três décadas, momento em que começou uma longa relação de cumplicidade, histórias e sonhos junto aos amigos e mestres *Carlos Petrovich* e *Vanda Machado*, em projetos que aliam a cultura afro-brasileira à arte-educação, através de vivências teatrais envolvendo a comunidade escolar e a comunidade do terreiro.

Desde então, vimos interagindo com as culturas afro-baianas, em uma constante pesquisa teórico-prática, tecendo uma cena inspirada nas narrativas de tradição oral, que produz muitos e variados encontros, a cada novo processo criativo, a cada nova sessão de histórias, a cada nova roda de conversa. Assim, partindo da singela experiência de escutar dos mais velhos do terreiro as narrativas de interação entre deuses, gente e animais astutos e sagrados, nossas almas foram tocadas com suavidade, mas com profundidade suficiente para mudar nossos caminhos estéticos, já iniciados na arte do teatro e do circo, nos fazendo trilhar o ofício de contadores de histórias.

Hoje, tocado por aquele encontro aos pés do *Iroko*, compartilho o seguinte conto de minha autoria, inspirado nas vivências daquele tempo em que nasceu um novo olhar para a vida, instigado por Vanda e Petrô através da criação e prática da companhia *Teatro Griô*.

Aos pés do Iroko

Coloquei uma cadeira para *Dona Perpétua*, mais conhecida como *Dona Petinha*, sentar-se aos pés da árvore. Dava para perceber que era muito velha. Centenária. Um grande *ojá* - um laço de pano branco - envolvia o seu grosso tronco. Era uma árvore imensa, frondosa, com musgos e uma trepadeira de folhas verde-escuro que a contornavam: um pé de *Iroko*.

Acomodei as crianças em volta, em meia lua, sentadas bem juntinhas em esteiras de palha sobre o chão de terra batida. Dava pra ver que *Dona Petinha* estava feliz. Não disse uma palavra, mas seus olhinhos miúdos brilhavam. Olhava atentamente cada criança que chegava. Observava em silêncio. De vez em quando, dirigia o olhar a mim, como se estivesse achando aquilo um pouco absurdo. Mas eu senti que ela estava contente.

Assim que as crianças estavam todas ali, cheguei perto de *Dona Petinha*, agachei à sua frente, segurei nas suas mãos e perguntei se já

podíamos começar. Ela sorriu e perguntou se eu realmente sabia o que estava fazendo, tirando os meninos da escola para escutar uma velha como ela. Eu simplesmente beijei sua mão e pedi sua bênção. Ela beijou a minha mão de volta e respondeu, simples e solenemente: “*Meu pai que te abençoe, filho*”. E começou a falar comigo, como uma singela conversa, mas de maneira que pudesse ser ouvida por todas as crianças.

— *Menino, você me colocou pra falar logo aos pés de Iroko. Logo aos pés do protetor do Terreiro. Esta árvore que vocês estão vendo é uma árvore sagrada. Aliás, para a gente todas as plantas são sagradas. As folhas, a terra, os bichos, a água, o fogo, as pessoas, tudo é sagrado. E nós devemos prestar atenção a tudo e a todos.*

E continuou incluindo todas as crianças naquela conversa:

— *Esta árvore é Iroko, uns a chamam de Tempo. Até que são parecidos... É, se assemelham, só que são entidades diferentes. Gosto mesmo é dos dois, do orixá e do nkisi. Vocês já ouviram este dito? “Cada qual no seu cada qual”. Então, o povo iorubano, ou nagô, como chama a gente, cultua o orixá Iroko. Já o povo que falava a língua banto, também conhecido como da nação angola, venera mesmo o nkisi Tempo, ou Kitembo. Gosto das histórias deles dois.*

Dona Petinha era uma mulher culta, dona de uma palavra clara, limpa. Articulava todos os sons numa fala cadenciada. Era altiva como as chamadas “*negras do partido alto*” - mulheres que conheceram a escravidão, mas que na sua maioria conseguiram, através de seus ofícios de quituteiras, vendedoras com seus tabuleiros, pagar aos poucos sua alforria e manter um digno padrão de vida. Elas se uniam em irmandades religiosas e conseguiam muitas vezes comprar a liberdade de seus irmãos, esposos e filhos. *Dona Petinha* estava sempre vestida com simplicidade, mas impecável como uma verdadeira rainha. Ela seguia:

— *Tempo é o nkisi da transformação. Estão vendo aquele mastro ali com a bandeira branca no topo, na frente do terreiro? Pois é, é a marca de Tempo. Ele aponta novos caminhos, onde tudo começa. E foi justamente a primeira coisa que colocamos aqui neste terreiro. Tempo guia seu povo através do tempo e do espaço, não deixa ninguém se perder, e a bandeira branca de tempo no topo mais alto ajuda a gente a se localizar, a achar o caminho quando a gente se perde da gente mesmo. Vocês ainda são pequenos, mas saibam que isso acontece a todo momento quando a gente cresce. Tempo também traz aquele sentido de união, de sermos malungos - companheiros do mesmo barco - pois, apesar das diferenças nas nossas origens, das nossas histórias, nos jogaram feito bicho nos navios tumbeiros.*

Gente que vinha de muitos cantos, outras nações, vocês imaginem! Tudo, tudo na mesma condição, num sabe? E aí cada um com seus ancestrais, aqui, do outro lado do mar, tivemos de nos unir pra inventar o candomblé. Sim, a gente veio de lá, mas criamos o candomblé foi aqui, foi em África não. E sem deixar de fora os primeiros donos da terra, os caboclos. Ah, eu já ia me esquecendo, vosmecê está vendo aquela escada com uma lança voltada para cima, naquele altar branco? Ali é o assentamento de Tempo e lembra a nossa busca de evolução material, sem esquecer da espiritual.

E assim ela ia desfiando a sua trama, relacionando o *nkisi Tempo* com a ancestralidade e o devir.

— *Já o orixá Iroko, está assentado aqui mesmo nessa árvore. Por isso, ninguém fica zanzando aqui em volta dessa árvore de noite, pois, dizem os mais velhos, que quando chega a madrugada, Iku - a morte - faz ronda em volta do pé de Iroko. Esse Iroko me acompanha desde menina, desde quando eu nasci. E eu sei que ele vai me amparar até quando chegar a minha hora de ir para o Orum.*

Os meninos, que antes estavam num burburinho alegre, pararam para escutar aquela senhora de voz firme. Não apenas as crianças, mas tudo parou à sua volta. Havia somente o tempo, a palavra da velha, o barulho do vento que balançava as folhas do pé de *Iroko*.

Eu gostava de sentir o cheiro de *Dona Petinha*, uma mistura de perfume das folhas, de cheiro de fogão à lenha com o de roupa lavada e coarada na beira do rio. O mesmo cheiro que me lembrava *Dona Didi*, uma velha benzedeira de meu tempo de menino.

Todo sábado *Dona Didi* passava lá em casa, chegava de manhã, rezava a gente com um ramo de folhas e ficava para o almoço. Depois do almoço, ela gostava de ficar sentada no chão, às vezes se deitava ali mesmo. Eu achava muito gostoso deitar no chão. E às vezes chegava para perto dela. Minha mãe ficava próxima, num banquinho. A gente ficava um tempão ali, descascando laranja, chupando cana, tangerina, que meu pai trazia da roça, ou beiju que *Dona Didi* trazia da casa de farinha. Eu sabia que minha mãe admirava muito *Dona Didi*. Tinha por ela imenso carinho, e eu também.

Mas meu pai não gostava mesmo. Tratava ela com certa indiferença. Eu acho que ele tinha um pouco de medo dela. De sua fama de feiticeira. Quando a velha chegava, ele ia para o escritório, ou para a biblioteca, ou até mesmo saía de casa chateado. Eu, muitas vezes, o ouvia falar baixinho:

— *Lá vem de novo esta candomblezeira. Esta velha tem um cheiro de murrinha!*

Eu achava bom que *Dona Didi* não ouvisse essas coisas, pois não queria que ela ficasse triste. A mim o cheiro dela não incomodava, muito pelo contrário, era um cheiro forte, de banho de folha. Como ela não se enxugava depois de tomar banho com a infusão de folhas maceradas — era assim que ela receitava — eu percebia vários pedacinhos de folha presos em sua pele.

Eram os mesmos ticos de folha que eu encontrava em *Dona Petinha*. Passei a organizar uma roda de histórias toda sexta-feira aos pés do *Iroko*. As crianças não faltavam, e as professoras ficavam bestas de ver os meninos todos concentrados, escutando a história. Aos poucos, as professoras também passaram a vir para perto escutar. *Dona Petinha* fazia o que nenhuma daquelas professoras jamais conseguira realizar em sala de aula. A velha ensinava sem esforço, educava sem a pretensão de educar, numa atitude cheia de encantamento. Dona de uma palavra viva, trazia lições conectadas com a vida prática das crianças, na qual tudo era pleno e repleto de sabedoria.

Contava histórias de bichos e de gente. De deuses e heróis de tempos diversos e lugares distantes. Narrava contos divertidos e também causos que tinham uma pontinha de medo e até de tristeza. Os meninos e meninas amavam tudo aquilo. A velha cantava, fazia trava-línguas, adivinhas e até tinha espaço pra tratar de comida, higiene e de doença e remédio. Era conhecedora do poder das folhas. Aliviava o mal estar com chás, xaropes e unguentos.

Certa feita, quando era ainda menino, fiquei doente. Meus pais já haviam me levado pra tudo que é médico, feito muitos exames, e não encontravam a causa do mal-estar. A febre não passava. Calafrios e moleza pelo corpo. Até que minha mãe pediu para chamarem *Dona Didi*. A velha rezou batendo as folhas em meu corpo e, instantaneamente, fiquei bem. Meu pai ficou pasmo. Naquela mesma hora, uma tia falou que alguém devia ter feito feitiço para me atingir. *Dona Didi* então respondeu que feitiço não existe, que o pior feitiço era o olho gordo, ou seja, a inveja, o egoísmo e o orgulho, e que, pra curar tudo isso, só mesmo o amor. Daquele dia em diante, meu pai amoleceu com *Dona Didi*. Percebeu que ela era sim uma bruxa, mas que as bruxas também eram boas.

Uma sexta-feira, *Dona Petinha* não foi aos pés do *Iroko* contar as histórias. Fui à casa dela e a encontrei acamada. Ela pediu desculpas, disse que estava cansada, mas que eu não me preocupasse. Sorriu e mandou que eu não deixasse as crianças esperando, que fosse eu mesmo lá contar as histórias. Fiquei com muito medo, mas sem ter outro jeito, obedeci. Expliquei aos meninos que naquele dia *Dona Petinha* não poderia comparecer. A minha esperança era que todos fossem embora assim que ouvissem a justificativa. Mas não arredaram o pé.

Falei firme:

— Hoje não tem história, *Dona Petinha* não veio.

Responderam logo:

— *Então conta o senhor!*

Eu gelei, com aquela ruma de meninos e meninas a me encarar.

Até que perguntei que histórias eles gostariam de escutar, e eles responderam sobre uma história de *Iroko* que *Dona Petinha* já havia narrado. Eu comecei tentando lembrar da história. Era mais ou menos assim: uma mulher queria muito ter um filho, mas ela e o marido já haviam tentado de tudo, curandeiros, adivinhos, feiticeiros e nada do tal do menino chegar.

Logo me bateu novamente uma insegurança de estar ali no lugar de *Dona Petinha*, e as imagens da história sumiram, emudeci. Mesmo assim, a cada vacilo, as crianças iam lembrando, interferindo e me ajudando a narrar. De repente, senti algo mágico, era como se eu estivesse sendo guiado pela voz de *Dona Petinha* aos meus ouvidos, e logo eu estava dentro da história, envolvido nas imagens e sentimentos da narrativa, num estado pleno, de encontro, de comunhão com aquelas crianças.

— *Continua a história, tio!*

— *Foi então que, ao consultar o oluwo - velho sábio que tinha o poder de ler a mensagem dos búzios - a mulher descobriu que Iroko tinha poder para lhe dar seu filho tão desejado. Todos os dias aquela mulher ia para os pés da árvore e prometia o que possuía e aquilo que não tinha, em troca de um menino. Se o Orixá da árvore lhe desse essa alegria, ela retribuiria com tudo do bom e do melhor.*

— *Vixe! Tá falando muito depressa, tio!*

Respirei fundo, lembrei novamente da voz de *Dona Petinha* e retomei a história:

— *A mulher tanto fez, tanto pediu... tanto prometeu, que Iroko deu. A barriga cresceu e meses depois ela pariu o rebento. O menino cresceu frondoso e a mulher era a criatura mais feliz daquelas terras. Porém, esqueceu da promessa. Quer dizer, bem que lembrava a cada novo dia, ela não queria era pagar o que devia. Começou a evitar o caminho que passava em frente da árvore. Dava uma volta grande para ir ao trabalho todos os dias, passava por uma ponte, subia uma montanha, só pra não passar defronte à árvore e não ter que honrar a promessa.*

— *Tá parecendo com Bebê, tio, que comprou fiado na venda e agora só pode passar do outro lado do passeio, pra Dona Lita não cobrar dele.*

— *É mentira dele, tio!*

— *Psiu! Deixa ele continuar a história!*

— *Certa feita, caiu uma tempestade tão forte que destelhou casas, alagou ruas, derrubou pontes, e sem ter outro jeito a mulher seguiu com seu filho, naquele tempo já grandinho, caminhando rumo ao trabalho e se preparou para passar aos pés de Iroko. Respirou fundo, segurou forte na mão do menino e saiu puxando o bracinho, num passo firme, ligeiro, sem nem olhar para a frondosa árvore. Já ia longe, quando se deu conta de que a criança não estava ao seu lado. Aterrorizada, resolveu virar para trás... avistou a árvore levantando o menino em seus galhos, bailando com a criança suspensa no ar. A árvore e o menino dançavam, felizes. Iroko o balançava de um lado a outro. A mulher, apavorada, correu para tomar seu filho de volta, foi quando as raízes da árvore abriram uma fenda no chão e tragaram o menino, para sempre.*

Fiz uma pausa para olhar o rosto das crianças que pareciam não respirar. Naquele momento, senti que eu, *Dona Petinha*, as crianças, todos estávamos vendo, em nossa frente, a mãe diante do *Iroko* e enxergávamos através de seus olhos o filho ser tragado pelas raízes da árvore. Após esse choque, todas as crianças falaram junto comigo a última frase daquela triste, mas linda história:

— *Iroko dá, Iroko tira. O tempo passa, a folha vira!*

E assim, saímos todos de alma lavada. Fechei os olhos e agradei a *Dona Petinha*:

— *Adupé!*

Visualizei seu rosto a sorrir. Guardo essa imagem dela em minha memória até hoje.

Naquela madrugada, *Dona Petinha* faleceu dormindo. Disseram que não soltou nenhum gemido. De manhãzinha, resolvi ir ao terreiro para prestar minha solidariedade à comunidade de nossa amiga querida. Quando cheguei à porteira, percebi uma névoa espessa pairando no ar. Uma nuvem de poeira clara. Me deparei com as imensas raízes do *Iroko* voltadas para o céu. O *Iroko* havia se desprendido da terra. Tombou com seu enorme tronco no chão. O mais impressionante é que ele poderia ter caído em cima das casas, da escola, das pessoas, mas ele foi cair justamente no único espaço vazio, onde não machucaria nada nem ninguém.

Imediatamente, lembrei da conversa de *Dona Petinha* sobre o *Iroko*. Ele a acompanhou desde sua chegada ao *Ayê* e com ela esteve até o fim, cumprindo a sua missão de protegê-la, assim mesmo como ela disse.

E, agora, *Dona Perpétua* seguia com o *Iroko*, rumo ao *Orum*, em meio às brumas daquela manhã, serena e ativa, de mãos dadas com a árvore *Tempo*.

Sobre o Autor

Rafael Morais de Souza É criador e Diretor Artístico da Companhia Teatro Griô, Escritor, Palestrante, Ator, Professor e Diretor de Teatro. Tem experiência profissional com grandes mestres de teatro, no Brasil, Inglaterra e Itália. É Bacharel em Interpretação Teatral – UFBA e especialista em Técnica de Palhaço e Contador de histórias, Mestre em Artes Cênicas – UFBA e Doutorando em Artes Cênicas UFBA. Especialista em Mitologia Comparada à Psicologia Analítica – IJBA/EBMSP. Lecionou nos Cursos de Graduação em Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Interpretação e Direção Teatral da Escola de Teatro da UFBA (2006-08), onde também foi Professor do Curso Livre de Teatro. Trabalhou como ator em diversos espetáculos teatrais no Brasil e exterior, como: *Pequenos Burgueses*, com direção de Harildo Déda; *O menino que era rei e não sabia*, de Carlos Petrovich; *Cidades Invisíveis*, de Pino di Buduo; *Trilogia Baiana*, de Meran Vragens; *Para os desmemoriados do amor*, de Hebe Alves; *Batuque*, de Anselmo Serrat; *O Auto da Compadecida*, direção de Hermilo Menezes, dentre outros. Lecionou teatro em diversas ONGs, Institutos Culturais, Festivais de Teatro. Preparador de Elenco de diversos espetáculos profissionais, dentre eles: *Cuida Bem de Mim*; *Só*; *Comédia do Fim – quatro peças e uma catástrofe*, de Samuel Béckett; *Policarpo Quaresma*, de Marcos Barbosa, dirigidos por Luiz Marfuz; *Ribalta*, de Paulo Henrique Alcântara; *Odiséia*, de Adelice Souza, dentre outros. Criou, dirigiu e atuou, no espetáculo *O Caçador de sonhos*, e é autor e diretor de *Na Teia de Ananse*, onde transpõe para a cena o processo de criação de um ator-griô.

pé de feijão, arte e educação: o teatro como ferramenta pedagógica

beanstalk, art and education: theater as a pedagogical tool

Cristina Castro

Coordenadora de Projetos do Teatro Vila Velha
Salvador - Bahia

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-2928-7440>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218756>

Resumo: *Um depoimento prestado em 26 de outubro de 2024 pela artista e criadora Cristina Soares sobre o Programa Pé de Feijão – Arte e Educação, um projeto de educação inclusiva através de artes performáticas, desenvolvido no Teatro Vila Velha de Salvador, Bahia, em parceria com escolas públicas de Educação básica. O público atendido é proveniente de Salvador e sua região metropolitana, atendendo crianças entre cinco e 13 anos, desde o Ensino Infantil ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais.*

Palavras-chave: (1) Teatro; (2) Contação de histórias; (3) Educação pela arte; (4) Teatro Vila Velha; (5) Salvador, BA.

Abstract: *A statement given on October 26, 2024, by the artist and creator Cristina Soares about the “Pé de Feijão” Program – Art and Education, an inclusive education project through performing arts, developed at Teatro Vila Velha in Salvador, Bahia, in partnership with public schools of basic education. The public served comes from Salvador and its Metropolitan region, serving children between the ages of five to 13 years old, from the Early Childhood Education to Elementary School – Early Years.*

Keywords: (1) Theater; (2) Storytelling; (3) Education through Arts; (4) Vila Velha Theater; (5) Salvador, BA.

Um projeto de arte e educação

A arte é uma ferramenta para o empoderamento do ser humano de imensa capacidade transformadora. O acesso à cultura contribui significativamente para o desenvolvimento do senso de identidade e de pertencimento. Experiências artísticas nos convidam a refletir sobre nossas próprias realidades, a expressar sentimentos, a desenvolver uma visão crítica do mundo e a estabelecer conexões entre experiências pessoais e questões universais da sociedade.

Quando uma criança ou um jovem é incentivado a explorar o mundo das artes, seja pela música, teatro, dança ou artes visuais, ele passa a ver o mundo sob diferentes perspectivas, expandindo sua capacidade de compreensão e respeito pelo outro.

O *Teatro Vila Velha*, situado em Salvador, Bahia, com uma longa trajetória de resistência cultural e transformação social destaca-se há seis décadas por seu compromisso com a democratização e a formação de cidadãos críticos. Entre suas iniciativas está o *Programa Pé de Feijão – arte e educação* ao qual me dedico desde 2016.

Programa Pé de Feijão – Arte e Educação Teatro Vila Velha – Salvador, BA



Fonte: Website do projeto (<https://projetopedefeijao.com.br/home/>).

Voltado ao público infantojuvenil, o programa *Pé de Feijão* utiliza a mediação cultural como metodologia para conectar crianças e jovens à arte. A base do programa é a promoção de diálogos entre público e artistas, escolas e espaços culturais, mediadores, técnicos, produtores, professores e agentes comunitários, em pontes trazidas por atividades de apreciação de espetáculos, contação de história e encontros onde atravessam conteúdos artísticos, de forma lúdica e interativa, para reflexão de temas

como: meio ambiente, identidade, tradições populares, ancestralidade, saúde, diversidade entre outros.

Etapas de realização do programa

O desenvolvimento do programa inicia com a **seleção de conteúdos artísticos**. Espetáculos e histórias são selecionados após amplo chamamento público para grupos artísticos e contadores de histórias, tendo como principais critérios de avaliação a qualidade de sua produção, o profissionalismo e a relevância do tema das obras.

A seguir vem a **mediação**: o diálogo com professores, coordenadores e agentes culturais para preparação e desenvolvimento das atividades sendo:

- **Primeira etapa, nas escolas:** desenvolvimento das contações de histórias nas salas de aula, preparação da ida ao teatro com informações sobre a linguagem e o tema do espetáculo a ser assistido;
- **Segunda etapa, no teatro:** recepção do público com jogos, desenhos e brincadeiras monitorados pela equipe de mediação; a seguir, apresentação do espetáculo, sorteios e lanche, e
- **Terceira etapa, nas escolas:** onde o programa oferece aos educadores os “*cadernos de arte*”, elaborados pela equipe de mediação com informações de *links*, livros, atividades lúdicas para desdobramentos.

Programa Pé de Feijão – Etapa no Teatro



Fonte: Website do projeto (<https://projetedefeijao.com.br/home/>).

Outras atividades paralelas, para professores e mediadores, como oficinas e palestras são oferecidas também no decorrer de cada etapa, para conexão e intercambio.

A pedagogia do *Pé de Feijão*

Ao promover essas experiências, em uma programação continuada, o *Pé de Feijão* cumpre uma função dupla: consolida um público de pessoas que crescem com o olhar apurado e uma apreciação genuína pela arte e tornam-se cidadãos mais criativos e sensíveis. Ao mesmo tempo, gera oportunidades de trabalho, e reconhecimento para os profissionais da cultura que dedicam tempo em pesquisa e produções para a infância e juventude, fortalecendo a economia criativa e contribuindo para um ciclo de crescimento contínuo e sustentável nas áreas da arte e da educação.

O programa vem inspirando e impactando milhares de jovens, crianças e educadores de diversas escolas da rede pública e de comunidades de Salvador e Região Metropolitana, criando redes de colaborações fundamentais para sua viabilidade e expansão, em uma dinâmica inclusiva que enriquece o universo cultural. A faixa etária do seu público-alvo varia de cinco a 13 anos, atendendo tanto a crianças em fase inicial de aprendizado quanto a adolescentes muitos vivenciando o teatro e as artes cênicas pela primeira vez.

No que diz respeito à metodologia de mediação do programa ele segue um modelo de imersão e participação ativa, utilizando abordagens interativas, como conversas, jogos e dinâmicas para que o espaço cultural possa ser apresentado; para promover a socialização e explorar os conteúdos oferecidos de maneira mais profunda e significativa. A mediação não se limita ao momento de apreciação das obras; ela envolve uma preparação cuidadosa, trocas com professores, repasse de informações e conteúdos e um acompanhamento posterior. Como afirma Paulo Freire: *“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”*, e essa filosofia orienta cada etapa do processo, para que os participantes se sintam acolhidos e valorizados em suas percepções e experiências.

O *Pé de Feijão*, no Teatro Vila Velha, tem se mostrado essencial para democratizar o acesso à cultura transformando o teatro, e os espaços de cultura parceiros, em ambientes de aprendizado, uma resposta concreta aos desafios da formação e um exemplo inspirador de como as artes podem ser um espaço de crescimento e cidadania para as novas gerações.

Em um mundo dominado por telas e tecnologia, o contato de crianças e jovens com o teatro assume uma importância ainda maior. A experiência teatral oferece uma rara oportunidade de troca genuína e presencial, resgatando a conexão humana e o sentido de comunidade. Estar em contato com o teatro estimula a empatia, a expressão criativa e o olhar crítico, que são habilidades fundamentais e raramente cultivadas em ambientes digitais.

Além disso promove a autoconfiança e a valorização do coletivo, ajudando a percepção de que fazemos parte de algo maior e que todas as vozes importam. Em meio ao isolamento que muitas vezes surge com o uso excessivo de dispositivos, o teatro se revela um antídoto poderoso: ele reaproxima, transforma e cria novas maneiras de ver o mundo.

Educar para transformar

Em diversas partes, projetos voltados para o público infantojuvenil têm ganhado destaque por seu impacto transformador. Na Venezuela, por exemplo, o *Sistema Nacional de Orquestras Infantis e Juvenis*, conhecido como *El Sistema*, e aqui na Bahia, o *Neojiba*, tem inspirado projetos de educação musical em várias regiões, mostrando que o acesso à cultura é, sim, uma porta de entrada para a transformação social.

Em contextos de vulnerabilidade social ou de instabilidade emocional, as atividades culturais oferecem uma forma de transcendência e de ressignificação de experiências difíceis. A prática artística permite que jovens e crianças transitem por emoções complexas de forma segura e lúdica, o que contribui para o fortalecimento de sua saúde mental e para o desenvolvimento de habilidades que serão valiosas ao longo de toda a vida.

Quando o Pé de Feijão opta por uma metodologia de mediação cultural, há uma abertura para novos espaços de diálogos e de conexão criativa entre os públicos infantojuvenis com seus pares, com as obras de artes e com os espaços. A mediação cultural neste projeto se posiciona na urgência atual de integrar este público diante de contextos complexos do aumento de violência nas escolas, de efeitos nas relações sociais graves de distanciamento do pós-COVID e das consequências de precarização cultural na política dos últimos anos. O aspecto que deixamos mais em evidência desta mediação é a necessidade de integrar. As crianças e jovens vivenciam processos de potencialização da sua presença criativa no mundo com todos estes níveis de integração com o outro, com a arte e com o espaço. A força que move um olhar, um coração, uma mente através de uma obra, leva este público a repensar seu lugar de transformador de realidades. Sua voz e corpo presentes nos encontros criativos e coletivos mobilizam sonhos. Que sonhos são estes nascidos de momentos integradores gerados pela arte e cheios de prazer? Como estas crianças e jovens verão suas ruas, teatros e salas depois de viverem o potencial da arte que muda espaços? Quais perspectivas de futuros nascem num momento de encantamento com outros públicos e com os artistas numa experiência de apreciação? O que o empoderamento deste público como cidadão cultural e cocriador pode gerar de transformações em seus lugares de convivência?" (NEY WENDELL).

Um caminho e uma escolha

O compromisso com a cultura infantojuvenil é a escolha por um caminho de desenvolvimento humano e social que coloca o coletivo em primeiro plano. Esta visão de futuro reforça a importância de projetos que enxergam na arte uma forma de plantar sementes de mudança, onde a criatividade, o respeito às diferenças e o espírito coletivo são valorizados e cultivados.

A cultura é semente que permite o florescimento de uma sociedade que sabe conviver, respeitar e crescer junta.

Sobre a Autora

Cristina Castro é artista das Artes Cênicas, criadora do programa de Arte e Educação *Pé de Feijão* e Coordenadora de projetos do Teatro Vila Velha, Salvador, BA.

**a dança armorial do mestre emerson dias:
da pedagogia comunitária “recicla sons” a sonhos de vida possíveis**

**the armorial dance of master emerson dias:
from the community pedagogy “recycles sounds” to possible life dreams**

Amélia Vitória de Souza Conrado

Professora da Escola de Dança

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7491-488X>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218845>

Resumo: Trazer a vida e obra de um Mestre das artes e culturas tradicionais do nordeste brasileiro é revelar uma fonte de riquezas e realizações por quem muito faz pela sua comunidade. Em nossa realidade, geralmente, as estruturas dominantes do saber e poder agem apagando pessoas e saberes oriundos de contextos que sofrem violências, desprestígio e desigualdades sociais. Superando esses impedimentos, este artigo evidencia a dança armorial do Mestre Emerson Dias, dançarino, músico, brincador e “reciclador” de vidas de sua comunidade de Tabajara, em Recife, Pernambuco. A convivência desde criança com grandes mestres/as dos *Maracatus de Baque Solto e Baque Virado*, os *Caboclinhos*, os *Cavalo Marinho*, *Côco*, *Capoeira* e outras manifestações das culturas negras, indígenas e populares, e grupos artísticos contemporâneos, construíram a base para a sua metodologia de ensino e criação. A partir desta experiência é que refletimos sobre a contribuição africana e afro-brasileira aos processos contemporâneos de criação cênica e mediações artístico-educacionais que podem e devem ser contemplados na Educação escolar, comunitária e de nossas universidades.

Palavras-chave: (1) Dança armorial; (2) Emerson Dias; (3) Pedagogia comunitária; (4) Recicla sons ; (5) Educação étnico-racial.

Abstract: The right and access to formal education has always been a demand of the Brazilian Black movement, which saw it as a possibility for social mobility. One of the main political achievements of this movement was the creation of Law No. 10.639/03, which commands the compulsory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in the basic education curriculum. However, despite more than 20 years of implementing this law, Brazil still experiences an array of racial inequalities in education. This work aims to analyze the reasons for this low implementation of Law 10.639/03, and from there to reflect on how racism makes the possibility of a transformative, democratic and liberating education unfeasible (or tries to do so).

Keywords: (1) Education on ethnic-racial relations; (2) Public policies; (3) Black movement; (4) Education; (5) Discourse analysis.

Toada de licença

Ô de casa, ô de fora,
Manjerona quem está aí.
Ô de casa, ô de fora,
Manjerona quem está aí.
É um cravo, é uma rosa,
A porta mandou-se abrir.
É um cravo, é uma rosa,
A porta mandou-se abrir.
(OLIVEIRA 2006: 310)¹

Abri esta porta para revelar a história de vida e arte do Mestre Emerson Dias e do dossiê "*Artes Performáticas como Ferramentas Pedagógicas e Construção de Identidades*". Este projeto de escrita coletiva foi idealizado pela doutora e professora Vanda Machado, cujo ato de ser convocada é motivo de honra e compromisso, uma vez que somos pesquisadoras que se dedicam aos estudos étnico-raciais, refletindo-os na sua relação com as Artes, Educação e Culturas afro na diáspora brasileira e dos povos originários na contemporaneidade. Outro motivo relevante se dá pelos laços construídos com o Mestre Emerson Dias, por sermos artistas, cujas trajetórias e conhecimentos advêm de bases em comum, que se originam das culturas populares do nordeste brasileiro.

Destaco o fato de que ele é um dos responsáveis por me transmitir os conhecimentos e performatividades do *Cavalo Marinho*² - uma importante manifestação da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco - em virtude de sua passagem pela cidade de Salvador, Bahia no ano de 2003. Ao conhecê-lo muito jovem e detentor de tantos conhecimentos desse segmento cultural, o modo como ensinava e atuava interpretando tal expressão me levava a constatar: "ele é um mestre"!

Os anos se passaram e um novo reencontro nos fez discutir a potencialidade da sua pedagogia, a qual registro e problematizo por meio desta produção escrita e reflexiva. Apesar da sua consolidada trajetória enquanto artista, educador e ativista social, Emerson diz que ele "*não é mestre!*", pois reconhece que esse título segue uma hierarquia neste segmento e tradição das Artes, em que os mais velhos em idade e no

¹ No decorrer do artigo, trago algumas toadas originárias do *Cavalo Marinho Estrela de Ouro* (Condado-PE), a partir da obra de Érico José Souza de Oliveira (2006), como inspiração para abrir os temas deste texto.

² Na ocasião de Emerson Dias vir dançar a coreografia "*O Pasto Iluminado*" de Maria Paula Costa Rego no *Atelier de Coreógrafos Brasileiros* da cidade de Salvador, BA, o mesmo me contactou para organizar o curso "*Dança e Música do Cavalo Marinho de Pernambuco*", o qual aconteceu na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia em 17 de outubro de 2003.

conhecimento do saber notório são identificados pela comunidade como Mestres e Mestras. Essa é uma questão que demandaria tempo e um foco específico para se tratar, o que não é o objetivo deste artigo.

A existência de pessoas que trazem outras Artes e seus modos de ensinar, aprender, criar no seu campo de formação são agentes responsáveis por possibilitar mediações no contexto das escolas oficiais de ensino das Artes, cujo conhecimento ocidental, branco e europeu prevalece como hegemônico. É neste sentido que abro este espaço de discussão no campo das Artes, com intuito de articular saberes, pedagogias, identidades e referenciais culturais comunitários (MACHADO 2017: 33) à uma história de vida, com fatos concretos de nossa realidade, retirando pontos de debate, discutindo problemas e apontando soluções.

O Mestre Emerson Dias é um multiartista porque dança, canta, toca instrumentos, cria personagens, objetos e figurinos, entre outras habilidades que domina e executa com talento. Isso o torna uma referência por onde quer que ele passe e interprete suas obras, ensinando aquilo que conhece para diferentes pessoas, lugares, espaços e realidades. Enquanto artista performático, educador e mestre, ele abre caminhos através do projeto “*Recicla sons*”, inspirando sonhos possíveis para crianças, adolescentes e jovens que têm acesso aos seus conhecimentos.

Origem e pertença ao território de arte da cidade Tabajara, PE

*Eu vi Oiô, eu vi Aiá.
Eu vi Mestre se balançar.
Eu vi Aiá, eu vi Oiô.
Mas o meu mestre se balançou.
(OLIVEIRA 2006: 333).*

O balançar desse Mestre é impulsionado pelas riquezas e tradições culturais da cidade Tabajara, PE, que é divisa entre os municípios de Olinda e Paulista. A história de ocupação do local inicia em 1975, quando pessoas de baixa renda fugiam das enchentes no Recife e passaram a morar nesta região. *Emerson Dias da Silva* é natural de Paulista, localizada no litoral norte do Estado de Pernambuco e nascido em 26 de setembro de 1974. Em 2024 completou 50 anos de idade e 30 anos exercendo a profissão de dançarino, músico e intérprete de importantes grupos da cultura popular e da arte contemporânea.

Seu pai, *Nildo Antônio da Silva*, exerceu a profissão de motorista; e sua mãe, *Cleonice Dias da Silva*, a profissão de doméstica. Em busca de trabalho e melhores condições de vida, emigraram para a cidade Tabajara. Na época de festas populares, eles incentivavam que manifestações culturais como “*A la Ursa*”, “*Burras*”, “*Boi*”, “*Morto carregando o vivo*”, “*Maracatus*”, “*Caboclos de Lança*” se apresentassem em frente à uma

barraca que possuíam. Foi em meio a essas expressões que Emerson cresceu e desde muito pequeno, aprendeu a apreciar aquelas brincadeiras.

Já aos 13 anos de idade, passou a dançar em uma Quadrilha Junina tradicional e a interpretar muitos personagens. Um tempo depois, foi marcador e começou a organizar a quadrilha junto a amigos e amigas do seu bairro. Aos 17 anos fundou a "Quadrilha Sararoca" e, junto a seu(u)a(s) companheiro(a)s, surge o desejo de querer estilizá-la. Por isso, foram pesquisar novos elementos para introduzir aos modos tradicionais.

Esse caminho de encantarias foi trilhado junto a importantes instituições formativas, como o *Maracatu de Baque Solto Piaba de Ouro* do Mestre Salustiano da Rabeca em Paulista, PE; o *Boi Matuto* e o *Grupo de Côco Seu Mané*, já falecido; o *Cangaia da Capoeira*, do Mestre Ulisses Cangaia, em que se tornou parceiro, dividindo o espaço comunitário para suas aulas de danças. Participou do *Cavalo Marinho Boi Pintado* do Mestre Grimário da cidade de Condado, PE; o *Grupo do Mestre Martelo* que é o *Mateus* mais antigo do Estado de Pernambuco; o *Cavalo Marinho do Mestre Biu Alexandre*; além de fazer trabalhos musicais com o músico *Naná Vasconcelos* (já falecido).

A participação nessas agremiações se deu de maneira espontânea, cujo vínculo construído com a comunidade enquanto músico, dançarino e brincador se firmam pelas "sabedorias assentadas nas práticas culturais" (SIMAS & RUFINO 2018: 42).



Figura 1: Mestre Emerson Dias conduzindo imersão Artística na Escola de dança da UFBA, promovido pelo *Grupo de Pesquisa GIRA* aberto à comunidade.

Fonte: Foto de André Frutuoso. Arquivo pessoal de Amélia Conrado. Ano 2024.

Estas, que permitem ampliar as possibilidades de inventar e interpretar o mundo, por meio das relações trocadas com o público, com a cena, com a ritualística, com as escolas, os projetos sociais, as instituições, nas quais o corpo manifesta esse entrecruzar de saberes.

Além disso, valho-me das palavras de Zeca Ligiéro (2019: 26), quando considera que a performance afro-ameríndia *“utiliza a música, a dança, a percussão, cenário e figurino de forma articulada e consistente (...) e logra grande comunicação com seu público”*.

Dança armorial e pedagogia comunitária na práxis de Emerson Dias

*Vaqueiro que corre gado.
Ele tem o seu bom gibão.
Vaqueiro que corre gado.
Ele tem o seu bom gibão.
(OLIVEIRA 2006: 270).*

Vestido neste *gibão*³ da cultura popular, a práxis-pedagógica em *Dança de Emerson Dias* nasce do entrecruzar daquilo que ele aprendeu/aprende com os Mestres e Mestras das suas comunidades; e o pensamento *Armorial* defendido e criado pelo poeta Paraibano Ariano Suassuna⁴. Essa vertente se configura como um movimento iniciado em 18 de outubro de 1970, com o objetivo de *“estimular a criação de obras com expressões técnicas, conceituais e que conscientemente são elaboradas para fixar estéticas que partem do romanceiro popular do nordeste”*⁵.

O *Movimento armorial* tem nos seus princípios a integração das Artes, valorizando as culturas nordestinas em diálogo com os saberes eruditos, ainda que essa categorização entre o que se convencionou como “Popular” e “Erudito” demarcou uma hierarquia de valores em que um saber era mais valorizado do que o outro no contexto acadêmico e social. Atualmente, os avanços nessa discussão indicam uma perspectiva de pensamento que supera essa dualidade e afirma a importância dos saberes

³ *Gibão* é uma roupa de couro utilizada por vaqueiros para entrar na caatinga. Simbolicamente, utilizamos essa expressão para fazer referência à fortaleza das manifestações culturais que “vestem” a práxis pedagógica de Emerson Dias.

⁴ Para saber mais sobre Ariano Suassuna, acessar biografia disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ariano-suassuna/biografia>. Acesso em: 21/10/2024.

⁵ Movimento armorial (Museu Afro Brasil Emanuel Araújo). Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indicebiografico/movimentosestetico/movimento-armorial>. Acesso em: 21/10/2024.

locais, regionais, nacionais, suas estéticas, poéticas, filosofias e fazeres, sem a necessidade de legitimá-los pelo pensamento europeu.



Figura 2: Cena do espetáculo *"Uma mulher vestida de Sol"* com o intérprete dançarino Emerson Dias. Teatro da Caixa Cultural - Recife, 2024.

Fonte: <https://www.facebook.com/grupogrial/> (Acesso em: 21/10/2024)

Na práxis-pedagógica de Emerson Dias, tais atravessamentos entre o que o mesmo denomina *"Do popular ao erudito"* se expressam na conjunção entre o corpo, a música, a ancestralidade, a encenação, o rito, o personagem, em que ele recria - dessas ricas experiências comunitárias - seus solos e performances coletivas, voltadas para a sua atuação como dançarino profissional. A exemplo disso, a sua participação como intérprete-criador do *Grupo Grial*, dirigido pela coreógrafa *Maria Paula Costa Rego*, continuadora do legado de *Ariano Suassuna*, legitima o seu interesse em exaltar a *Dança Armorial* como potencial campo de criação e ensino da dança.

Pode-se dizer que a sua pedagogia comunitária promove a experimentação de diferentes expressões artísticas que partem do contexto local e social dos estudantes, em que ele contempla diferentes aspectos e necessidades que se apresentam no cotidiano dessas pessoas. Seu trabalho como educador social de dança, e percussão com material reciclável, no projeto que ele intitula *"Recicla Sons"*, revela a sua preocupação com uma pedagogia aplicável às problemáticas sociais.

Nesse projeto, Emerson promove aulas de percussão e confecção de instrumentos musicais com material reciclado para as crianças da sua

comunidade, com objetivo de que as mesmas desenvolvam uma consciência ambiental, ao tempo em que aprendem as expressões culturais da região.



Figura 3: Projeto "Recicla Sons" de Emerson Dias.
Fonte: Acervo pessoal de Emerson Dias



Figura 4: Imersão artística na *Escola de Dança da UFBA* promovido pelo *Grupo de Pesquisa GIRA* aberto à comunidade.

Fonte: Foto de André Frutuoso. Arquivo pessoal de Amélia Conrado. 2024.

Seu trabalho se expande ao espaço universitário, e chega em um momento de importantes transformações nas políticas e ações afirmativas voltadas à reparação daqueles que sofrem as consequências do sexismo, racismo, xenofobia, capacitismo, LGBT fobia, idadeísmo/etarismo, intolerância religiosa e outras. Citamos a sua aprovação no edital *Residências em Arte, Cultura e Extensão 2024*⁶ da *Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia*, concedido a *Mestres e Mestras da Cultura Popular* selecionados para contribuir com a formação acadêmica dos estudantes por um período de seis meses.

Esta aprovação é fruto do trabalho realizado junto ao *Grupo de Pesquisa em Culturas Indígenas, Repertórios Afrobrasileiros e Populares (GIRA)*⁷, em que Emerson já vem colaborando por meio de vivências voltadas aos professores de dança, coreógrafos, agentes culturais, estudantes de graduação integrantes do GIRA. Valho-me das palavras da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2020):

... a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantém incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da Educação (GOMES 2020: 231).

A inserção dos conhecimentos oriundos das populações que foram durante anos subalternizadas no pensamento social, nas instituições e nos currículos acadêmicos revelam que a luta antirracista tem alcançado resultados satisfatórios para as transformações das estruturas da colonialidade ainda vigentes na contemporaneidade.

Nesse sentido, a presença desse Mestre e de outro/a/es nos espaços de formação em dança - seja comunitários, acadêmicos ou artísticos - se configura enquanto uma representatividade destes saberes e agentes socioculturais, que contribui para

... descolonizar o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e forma como os produzem (...) que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras e interpretações (GOMES 2020: 235).

⁶ Resultado do edital *Residências em Arte, Cultura e Extensão 2024*. Disponível em: https://proext.ufba.br/sites/proext.ufba.br/files/resultado_final_anexo_edital_residencia_s_em_arte_cultura_e_extensao_2024.docx.pdf. Acesso em: 21/10/2024.

⁷ Para conhecer o trabalho do *Grupo de pesquisa Gira*, ver: <https://www.grupogira.com.br/>.

Ainda segundo Gomes (2020: 236-239), esses conhecimentos afirmam identidades, cidadania, respeito à alteridade, contribuem com novas reflexões sobre a questão racial brasileira e africana, dentre outras temáticas da nossa sociedade.

Toada de saída

*Oi, lá se vai, lá se vai.
De parede arriba ninguém vai.
Oi, mamãe do céu me ajudai.
De parede arriba ninguém vai.
(OLIVEIRA 2006: 439).*

Sonhar é preciso, mas segundo Vanda Machado, “estabelecendo prazos para realização dos sonhos...”.

É derrubando paredes que tornamos sonhos possíveis. A pedagogia comunitária dos nossos povos há muito nos ensina formas de resistência, inventividade, recriação, superação e afirmação. Nesse contexto, ressaltamos a *Dança Armorial* como um importante movimento que reposicionou o lugar de marginalização das populações e culturas afrodiáspóricas e originárias - compreendidas também como *Culturas Populares* - dando espaço para novas perspectivas que hoje surgem e se afirmam nos contextos escolares, socioculturais, acadêmicos e outros.

A história de vida e Arte de Emerson Dias é uma, entre tantas outras, que precisam ser reveladas e incluídas nas pedagogias que potencializam nossas existências e subjetividades.

Referências

GOMES, Nilma Lino (2020). “O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos”. IN: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson & GROSGOUEL, Ramon. *Decolonialidade e Pensamento Afrodiáspórico*. 2ªed. Belo Horizonte, Autêntica: 223-245.

IPHAN (2013). *INRC do Cavalão Marinho*. Vol 2. Dossiê. Inventário Nacional de Referências Culturais do Cavalão-Marinho. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DOSSIE_CVMARINHO.pdf ACESSO EM:20/10/2024.

LIGIÉRO, Zeca (2011). *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras*. 1ª ed. Rio de Janeiro, Garamond.

____ (2019). *Teatro das Origens: estudo das performances afro-ameríndias*. 1ª ed. Rio de Janeiro, Garamond.

MACHADO, Vanda (2017). *Prosa de nagô: educando pela cultura*. 2ª ed. Salvador, EDUFBA.

MUSEU AFRO BRASILEIRO EMANOEL ARAÚJO (S/D). *Movimento Armorial*. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/movimentosesteticos/movimento-armorial>
Acesso em: 21/10/2024.

OLIVEIRA, Érico José Souza de (2006). *A Roda do mundo Gira: um olhar sobre o Cavalo Marinho Estrela de Ouro (Condado - PE)*. Recife, SESC.

OLIVEIRA, Maria Goretti Rocha de (1991). *Danças populares como espetáculo público no Recife, de 1979 a 1988*. Recife, O Autor.

PAIXÃO, Maria de Lurdes Barros da (2009). *Reelaborações estéticas da dança negra brasileira na contemporaneidade: análise e estudo comparativo das diferenças e similitudes na concepção coreográfica do Balé Folclórico da Bahia e do Grupo Grial de Dança*. Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes – Dança. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo.

REGO, Maria Paula Costa (2023). *Poeira, sagrado e festa: 25 anos do Grupo GRIAL*. CEPe Editora.

SIMAS, Luiz Antônio & RUFINO, Luiz (2018). *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro, Mórula.

Sobre a Autora

Amélia Conrado é Doutora em Educação, coreógrafa e ativista. Professora da Escola de Dança e pesquisadora dos Programas de Pós-graduação em Dança e Mestrado Profissional em Dança da UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa GIRA - culturas indígenas, repertórios afrobrasileiros e populares. Autora de livros e artigos especializados em arte, Educação para as relações étnico-raciais, danças da diáspora africana-brasileira e culturas populares. *Ekedji do Terreito Kwe Acè Jitolu*.

**samba e educação básica:
escolas de samba como modelo de criatividade para a educação**

**samba and basic education:
samba schools as a creativity model for education**

Helena Theodoro

Professora Programa de Pós-Graduação em Filosofia
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8152-6570>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218881>

Resumo: São muitas as similaridades entre as escolas do sistema educacional e as escolas de samba, já que nos dois espaços a subalternização, exploração e desvalorização dos saberes de quem limpa o espaço, faz a comida ou fantasias são as mesmas. O que as distingue é que nas escolas de samba o corpo é o dono da festa. Nelas EXU, o dono do corpo, está presente na movimentação dos corpos com todos os nossos sentidos, o que caracteriza nossa ancestralidade africana. Usar a criatividade e os movimentos das escolas de samba nas escolas do país irá levar alegria e criatividade a nossas crianças, possibilitando a reunião do povo brasileiro com suas origens. Neste artigo a autora trata de se pode realizar este encontro na Educação Básica brasileira.

Palavras-chave: (1) Escolas de samba; (2) Educação básica; (3) Criatividade; (4) Ancestralidade; (5) Corpo.

Abstract: There are many similarities between the schools of the formal educational system and the samba schools, since in both spaces the subalternation, exploitation and devaluation of the knowledge of those who clean the space, make the food or costumes are the same. What distinguishes them is that in samba schools the body is the master of the party. At them EXU, the owner of the body, is present in the movement of bodies with all the senses, which characterizes our African ancestry. Using the creativity and movements of samba schools into the educational system will bring joy and creativity to our children, enabling our people to reconnect with our origins. In this article the author discusses whether this merging can be held in Brazilian Basic Education.

Keywords: (1) Samba schools; (2) Basic Education; (3) Creativity; (4) Ancestry; (5) Body.

Um começo de conversa...

Tradicionalmente em nosso país, a universidade vem lidando com o conhecimento oriundo de uma visão de mundo branca, hegemônica e universalizante, que conduz a um processo de homogeneização dos diferentes e de perda das identidades culturais brasileiras, não situando o processo de formação pluricultural da nação como fator básico ou preponderante no processo educativo. Sabemos que as pessoas enxergam o mundo através de sua cultura, aproveitando os sentidos para codificá-lo. Os brasileiros suspeitam dos sentidos que não sejam a visão ou o tato, já que precisam ver para crer, pois afirmam que os olhos são o espelho da alma ou que uma pessoa estimada é bem-vista. Desta forma somos levados a construir o mundo real segundo os códigos da sociedade que fabrica ou modela o nosso corpo.

Por conta dessa concepção, a Lei 10.639/2003, que está completando vinte e um anos, trata o ensino da História e Cultura afro-brasileira, bem como a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da História da Cultura indígena e afro-brasileira ainda não conseguiram ser uma realidade efetiva no país por sofrerem a influência da concepção europeia do Outro, entendido como diferente e inassimilável. Cabe assinalar que estas leis não prevêm a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de Ensino superior para os cursos de formação de professores: as chamadas licenciaturas.

O Outro e seu corpo

Para o espírito burguês do Século 16, a supressão dos habitantes das Américas foi uma forma de sublimar o Outro que há em cada um, corpo morto, cadáver que um dia seremos. O corpo passa a ser meio de produção e, desta ilusão, surge a sensação de autonomia, sendo que nela se edificou o individualismo burguês, gerador de um corpo-produtor, corpo-instrumento, que precisa ser treinado, modelado, disciplinado, fortificado. O Outro passa a ser o corpo-dominado, que funciona como ferramenta, sendo corpo-alienado, que se troca por um salário ou corpo-mercadoria, vendido como escravo.

A Lei 11.645/2008, ao lidar com a pluralidade brasileira, demonstrou que cada grupo cultural criou o seu espaço do sagrado e do profano, do maravilhoso e do perverso. Desta forma apesar do corpo do trabalhador ser maltratado por inúmeras horas fora de casa, com trabalho pesado e alimentação inadequada, aliados a pouco descanso, o segmento negro, indígena e mestiço, maioria da população do país, usa o corpo como meio de contato com a transcendência, com os ancestrais e os orixás, já que o negro e o povo originário rezam dançando.

Segundo afirma Muniz Sodré, desde o século 16, através das estratégias da *Rainha Nzinga* (de onde veio a palavra *ginga*) o negro utiliza o balanço incessante do corpo, que faz com que ele se esquive e dance ao mesmo tempo, gingando, buscando seduzir o Outro, envolvê-lo, enlaçá-lo, vencendo pela astúcia e malícia a força bruta.

Na cultura negra, o corpo foi caminho da formação de uma maneira própria de ser, de se autoafirmar, onde, através da dança, se transmite o envolvimento emocional, o sentimento de raiz e tradição, bem como uma plasticidade reveladora de uma cultura de resistência, onde se apresentam movimentos de autopreservação e continuidade cultural.

O corpo negro abriga o orixá — força cósmica, energia da natureza, estabelecendo comunicação direta entre o sagrado e o profano. O que este corpo cria de júbilo, de energia, produz uma profunda diferença cultural, que não poderia deixar de ser levada em consideração, em uma proposta de Educação.

Tradições negras e indígenas na Educação

A tendência da pluricultura, que busca valorizar a cultura popular com a introdução das tradições negras e indígenas nos currículos escolares em todos os níveis de ensino, nos mostra a necessidade de efetivação eficaz desta proposta, já que a pedagogia, tanto na cultura negra como na indígena, é totalmente iniciática, com uma didática específica, que se funda no mito e no rito, elementos estruturadores dos valores e saberes dos grupos. Para tornar crianças e jovens competentes em vários sistemas culturais é preciso conhecê-los também de forma iniciática, através de uma metodologia que funciona dentro para fora.

Falar das escolas de samba, e dos inúmeros papéis que estas desempenham, nos leva a uma nova significação do subúrbio, que sempre se relacionou à ideia de dormitório, como um espaço que se alimenta do centro das cidades. Principalmente na América do Sul, e mais especificamente no Brasil, os subúrbios e as zonas rurais têm um sentido diferente, já que abrigam a população descendentes de escravizados e indígenas. De maneira particular o Rio de Janeiro é um território que nos demonstra tal fato.

Falar da arte desenvolvida no carnaval é mergulhar em um Brasil pouco aceito pela elite e sempre visto com muito preconceito pelas universidades do país. Ao mesmo tempo, verificamos como o vasto saber das antiquíssimas civilizações africanas, trazidas com os escravizados, contribuíram de modo especial para a manutenção das tradições bantas, nagôs e jejês no país, criando um patrimônio que pode ser concebido com um território, entendido como um lugar pertinente, com localização, limites e ação dos sujeitos, criando uma especificidade social que o distingue do restante da sociedade ou de outros territórios, além de criar limites entre o social, a biologia, a língua e a maneira de lidar com o sagrado e o profano.

Criou-se assim um patrimônio simbólico do negro, e uma memória cultural da África, que se afirma como território mítico-religioso. São eles os diversos Terreiros de Umbanda e Candomblé, somados às escolas de samba.

A cultura, que surge nos subúrbios do Rio de Janeiro e se espraia para todo o país, além dos quilombos e manifestações das áreas rurais que, também, nos trazem elementos do pensamento africano que se pauta na memória ancestral vinda com os genes de pais, avós e bisavós, e ali se junta com uma memória adquirida nas vivências da realidade que os cercam.

Enredos de escolas de samba como trilhas pedagógicas

Pesquisar os enredos das escolas de samba, que valorizam os territórios negros e indígenas, contando “causos” e histórias relacionadas a seus territórios, é uma forma de apoio para os professores encontrarem seus alunos.

Cada escola de samba reflete a relação de sua comunidade com o seu território, fornecendo informações e dados importantes para que os professores se aproximem da realidade de seus alunos. *Não se pode esquecer que só se reconhece quem se conhece.* Trazer métodos da Europa para crianças e jovens do Brasil não vai funcionar, já que as pessoas são mais importantes do que os métodos.

A carnavalesca e professora Rosa Magalhães, uma das mais premiadas e criativas do universo do carnaval, apresenta enredos incríveis, comprometidos com a História e a Educação do povo brasileiro. Seu enredo de 1982 para o Império Serrano é um bom exemplo. O samba “*Bumbum Paticumbum Prugurundum*”, de Aluísio Machado e Beto Sem Braço, marcou o carnaval carioca. Rosa conta que se inspirou em Fernando Pamplona, que a indicou e sugeriu como tema a Praça 11, Candelária e Sapucaí, para falar dos lugares do samba. Pensando em Ismael Silva, que definiu a batida do samba como *Bumbum Paticumbum Prugurundum*, resolveu não falar do território e focar no ritmo do “samba de sambar”, que substituiu o “samba de roda”, permitindo que a procissão se tornasse o desfile das escolas e assim criou o enredo.

No enredo de 1989 na Escola Estácio de Sá, fez sucesso com o enredo “*Um, dois, feijão com arroz*”, em que celebra a História e a importância cultural do arroz e do feijão como alimentos básicos na dieta brasileira, além de situar o arroz como fertilizador nos casamentos, como homenagem a *Oxalá no Arroz de Haussá* e na sobremesa arroz doce. A feijoada no samba e a riqueza do “feijão com arroz” mostram sua versatilidade e envolvimento com a vida do povo brasileiro. Este enredo dá elementos para que os professores possam levar os alunos e entenderem a cozinha afro-brasileira, nossa religiosidade negra e as funções em nosso organismo dos ingredientes das feijoadas.

Um de seus enredos preferidos na Imperatriz Leopoldinense, onde atuou por dezenove anos, foi o de 1994 com *“Catarina de Médicis na corte dos Tupinambôs e Tabajeres”*, na qual ela revela que a teoria do bom selvagem – o homem é naturalmente bom é a sociedade que o corrompe – surgiu por conta de nossos indígenas Tupiniquins e Tupinambás, que foram levados como atração na corte de Catarina de Médicis, sendo uma ótima oportunidade para o estudo das culturas indígenas no país e da importância de seus costumes e de suas culturas.

O carnaval de 1995 da Imperatriz nos trouxe outro enredo importante de Rosa Magalhães, que trata do camelo no Ceará, história que se tornou conhecida como *“Mais vale um jegue que me carregue do que um camelo que me derrube”*. Pesquisando sobre camelos e conversando com seu pai o escritor Raimundo Magalhães Júnior, soube que os tivemos no Ceará, descobrindo a expedição que os trouxe e da sua não-adequação ao solo cearense, o que levou o governador do Ceará a ser acusado de camelicídio! Com muito humor e criatividade construiu seu enredo e foi a campeã do ano.

E para seguir explorando...

Com Rosa Magalhães temos inúmeros temas ligados à Cultura, à História e aos acontecimentos importantes da vida brasileira. Com Leandro Vieira temos a valorização dos subúrbios cariocas e do Nordeste...

E há uma riqueza a ser explorada nos enredos do Salgueiro, Viradouro, Portela, Beija-flor no Rio de Janeiro e das escolas de samba de São Paulo. Tudo isso sem falar dos blocos afro da Bahia, como *Olodum* e *Ilê Aiyê*; dos maracatus, das folias de reis e das congadas, que não são elementos folclóricos, mas representam vida pulsante de um povo que se liga aos seus ancestrais e às realidades históricas de seus territórios.

Usar os sambas-enredos e imagens dos desfiles como ferramentas didáticas pode ajudar a alegrar as salas de aula e a integrar professores e alunos em diversas culturas e territórios que formam o nosso país. Muitas são as escolas em todo o país, bem como muitos são os maracatus, os frevos, os bumba-meu-boi, as folias e as congadas, que refletem nossa diversidade regional e as muitas culturas que formam o nosso povo brasileiro.

O que precisamos é procurar caminhos pedagógicos que viabilizem a produção intelectual acadêmica brasileira para além do sistema oficial de ensino, usando a riqueza da pluralidade cultural, construindo um novo professor e uma nova Educação.

Referências

LUZ, M.A. (1995). *Agadá Dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador, Centro Editorial e Didático da UFBA; Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil.

NASCIMENTO, E.L. & GÁ, L.C. (Orgs.) (2009). *Adinkra, sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro, Pallas.

PIMENTA, V.G. (2019). *A escola de samba em movimento: reverberações sobre o chão afro-brasileiro da Acadêmicos do Salgueiro*. Niterói: Tese de doutorado da UFF, Programa de Pós-graduação em Antropologia.

RODRIGUES, M.G. de S. (2001). *Ori Apere O: o ritual das águas de Oxalá*. São Paulo, Summus.

RUFINO, L. (2014). *Histórias e saberes de jongueiros*. Rio de Janeiro, Multifoco.

SANTOS, I. (2019). *Marchar não é caminhar: interfaces políticas e sociais das religiões de matriz africana no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Pallas.

SODRÉ, M. (1983). *Samba o dono do corpo*. Rio de Janeiro, Codecri.

_____ (2017). *Pensar Nagô*. Petrópolis, Vozes.

_____ (2023). *O fascismo da cor*. Petrópolis, Vozes.

THEODORO, H. (1996). *Mito e espiritualidade mulheres negras*. Rio de Janeiro, Pallas.

_____ (2018). *Martinho da Vila reflexos no espelho*. Rio de Janeiro, Pallas.

Sobre a Autora

Helena Theodoro é Professora Visitante de Filosofia no Instituto de Filosofia e Ciência Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutora em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Filosofia pela Universidade Gama Filho. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Bacharelado em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Premiada com as Medalhas Pedro Ernesto e Tiradentes. É Presidente do Conselho Deliberativo do Fundo ELAS+ e Membro do Conselho Científico do Cais do Valongo.

a capoeira na educação infantil: diálogo entre práticas culturais e educação

capoeira in early childhood education: dialogue between cultural practices and education

Carolina Gusmão Magalhães

Professora Adjunta do Centro de Ciências da Saúde
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Salvador - Bahia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8040-0933>

Jean Adriano Barros da Silva

Professor Adjunto do Centro de Formação de Professores
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Salvador - Bahia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0993-7417>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218915>

Resumo: O presente artigo se articula com a temática que envolve o diálogo sobre práticas culturais e Educação, focando em particular os limites e possibilidades da capoeira na formação de crianças. Este tema tem como objetivo geral à proposição de analisar as perspectivas da ação pedagógica no campo da cultura corporal em Educação Infantil. Neste sentido, buscaremos dialogar com alguns autores, apresentando alternativas a partir da prática da capoeira, enfocando seus movimentos, sua musicalidade e o “ritual” da roda, como fontes para o desenvolvimento humano e conseqüentemente das estratégias e métodos que permeiam as instituições formais para o referido público em questão.

Palavras-chave: (1) Educação; (2) Capoeira; (3) Crianças; (4) Educação Infantil; (5) Ritual da roda.

Abstract: This article is linked to the debate about cultural practices within formal education, with particular focus on the limits and possibilities of capoeira training of children. This theme has as its main goal to analyze the prospects for pedagogical action in the field of physical culture in early childhood education. In this sense, dialogue with other authors, presenting alternatives from the capoeira practice, focusing on the movements, the musicality and the so called “wheel ritual”, as sources for human development and, therefore, as the strategies and methods for formal educational institutions and its stakeholders.

Keywords: (1) Education; (2) Capoeira; (3) Children; (4) Early childhood education; (5) Wheel ritual.

Apresentação

Este artigo tem como intuito principal discutir as bases históricas e ideológicas que fundamentam a capoeira na Educação Infantil, a partir da análise do processo de inserção da mesma no contexto escolar, suas modificações adaptativas e suas possibilidades enquanto instrumento revolucionário ou conformador para edificação de uma pedagogia social. Faremos esta abordagem estabelecendo uma análise do processo histórico de introdução da capoeira na Educação Infantil, seguido de uma discussão sobre a potencialidade pedagógica revolucionária ou conformadora da capoeira, considerando o diálogo com alguns autores e culminando com algumas considerações que propõem uma reflexão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil para a construção de uma sociedade mais justa, com indivíduos mais críticos, criativos e autônomos.

A capoeira, esta arte de origem controversa e que ainda desperta muita polêmica, emergiu no bojo das camadas populares e adentra as instituições públicas e privadas de forma arrebatadora e efusiva, sendo capaz de em pouco mais de quatrocentos anos de trajetória estar presente na maior parte das escolas, clubes, universidades, academias, dentre outros, se firmando com força em vários países do mundo, força esta, que ora estamos precisando verificar, os interesses ideológicos que estão sendo defendidos nas entrelinhas de sua expansão pelo mundo e, em particular, na Educação Infantil.

Segundo dados fornecidos por Sérgio Luís de Souza Vieira, presidente da *Confederação Brasileira de Capoeira* (CBC), a capoeira hoje é praticada oficialmente em cento e trinta e dois países, tendo como instituições para administrar a modalidade atualmente, no Brasil, oitenta e quatro Ligas Regionais e Municipais, vinte e quatro Federações Estaduais, uma Confederação Brasileira, uma Associação Brasileira de Árbitros, uma Associação Brasileira de Capoeira para Portadores de Necessidades Especiais. No âmbito internacional existe a *Federação Internacional de Capoeira* (FICA), que coordena trabalhos das Federações Nacionais de Capoeira existentes no Canadá, Portugal, Argentina, França, dentre outros países.

É importante lembrar que este fenômeno, chamado capoeira, não surgiu de forma instantânea, ou seja, ao longo de sua história inúmeras barreiras foram rompidas para que a mesma se transformasse “*de luta marginal a uma alternativa educacional*”, e é justamente sobre o processo de inserção da capoeira nas instituições de ensino, em particular as de Educação Infantil, que discutiremos neste artigo. Analisando as possibilidades da capoeira enquanto ferramenta metodológica na construção de uma pedagogia social ou sua utilização como instrumento alienador para manutenção da lógica capitalista.

A escola e a capoeira

Partindo do princípio de que a capoeira, ao longo de sua história, passou por uma série de transformações para firmar seu espaço no ambiente escolar e que a escola funciona, na maioria das vezes, como um aparelho ideológico do estado, que por sua vez estará sujeito aos ditames do capital, tentaremos aqui traçar um painel desta dialética relação entre a capoeira e a escola.

Para compreender os conflitos desta relação precisamos lembrar que o surgimento da escola teve suas bases associadas a uma estratégia de manutenção da diferença entre a classe operária e a classe burguesa, sendo esta última beneficiada pela manutenção ideológica garantida pela escola, pois ali estariam garantidos os princípios de construção da separação entre “fazer e pensar”, “corpo e mente”, etc... princípios estes que resistem até os dias atuais.

Todo sistema de ensino da sociedade capitalista assenta no racionalismo burguês, ou seja um idealismo ou iluminismo que esclarece os espíritos, a massa e a matéria. Neste sentido, o princípio de “revelação” está no seio das escolas burguesas tanto laicas como religiosas. Toda a sociedade dividida em duas classes é necessariamente idealista: a elite esclarecida dita as normas, e a massa bruta deve segui-las sem discussão (DANGEVILLE 1978: 35).

A partir da análise deste contexto acima, fica fácil compreender o tamanho do “desafio” e das transformações, que foram “necessárias” para enquadrar a capoeira na lógica escolar, pois a capoeiragem historicamente foi também símbolo de contestação da lógica vigente e sua fundamentação filosófica, centra-se em uma simbologia que extrapola o conceito de educação escolar, ratificando o verdadeiro conceito de Educação, que não estabelecem fronteiras, nem limites para as relações de ensino-aprendizagem.

Quando a escola é a aldeia, a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais, de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de um modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para outra, dentro de história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende a ensinar a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO 1981: 13).

Deste conceito mais amplo de Educação surgem às bases filosóficas dos ensinamentos da simbologia da capoeiragem. Assim fica fácil compreender o tamanho do abismo entre a matriz norteadora da capoeira e a forma na qual ela se apresenta hoje nas escolas de Educação Infantil, ou seja, algumas das adaptações que permearam estes anos de transformações da capoeira pela sobrevivência, esterilizaram a possibilidade revolucionária de construção de uma pedagogia social que está impregnada em algumas sociedades do continente africano que acabaram por influenciar a estruturação e reelaboração de práticas em território brasileiro, tais como a própria capoeira. Nesta perspectiva tentaremos, a partir de um diálogo com os teóricos e reflexões sobre a filosofia da capoeira transmitida oralmente pelos grandes mestres desta arte, organizar um breve levantamento histórico da capoeira e analisar algumas possibilidades de intervenção da capoeira para uma pedagogia social na Educação Infantil.

Sobre a idéia de pedagogia social, queremos dialogar com o pensamento de Pistrak, que nos traz uma lógica que aponta para a construção de uma escola educadora do "povo", que transforme a vida escolar em um extensão dinâmica da problematização das questões sociais, vinculando não só seus conteúdos, mas principalmente o método de ensino a serviço de uma transformação social que minimize as injustiças sociais e atenda os interesses dos "excluídos" e menos favorecidos, a partir do estímulo da auto-organização dos estudantes, organização do ensino em complexos temáticos e das relações entre escola e trabalho.

Da luta marginal a uma alternativa educacional

Por volta da década de trinta, através da criação e oficialização legal da *Luta Regional Baiana* (Capoeira Regional), estruturada por Manoel dos Reis Machado (*Mestre Bimba*) e seus discípulos, a capoeira ganha uma nova roupagem que abre a possibilidade de institucionalização da mesma. Pela primeira vez a sociedade reconhecia e decodificava os símbolos que fundamentavam a prática de ensino da capoeira, por meio de um método sistematizado e escrito, que poderia facilmente ser implantado em diversas instituições. Este fato, aliado a uma conjuntura política que estimulava ideais nacionalistas pela forte influência do "Estado Novo" de Vargas na defesa de um modelo de ginástica que pudesse ser genuinamente brasileiro, impulsionaram um grande crescimento e divulgação da capoeira.

Outro fator que contribuiu muito para a expansão da capoeira institucionalizada foi a condição desta alternativa apresentar-se como uma possível tentativa de cooptação e controle de uma arte que insurgia-se de forma subversiva em alguns pontos do território nacional, a exemplo das maltas do Rio de Janeiro e de outros pequenos movimentos de

contestação da estrutura social vigente. Estes, tinham na capoeira um “braço” de luta, ou seja, é importante lembrar que esta aceitação teve um preço alto pois, a necessidade de atender os anseios de uma classe social dominante, enquadrou e remodelou a capoeira em um perfil alienador, que em última instância desarticulava sua simbologia metodológica revolucionária e a colocava a serviço do sistema.

Sobre as maltas podemos citar um relatório do ministro e secretário dos negócios da justiça referente ao ano de 1878, revelando toda a preocupação do estado com a capoeira:

Uma das mais estranhas enfermidades morais desta grande e civilizada cidade é a associação de capoeiras. Associação regularmente organizada, com seus chefes, sua subdivisão em maltas, que denominam badernas, com sinais e gírias próprias. Grupos de turbulentos, ávidos de assuadas, de lutas e de sangue, concorrem à voz de seus chefes das grandes reuniões populares e festividades públicas, para o fim de decidirem por meios violentos as suas contendas e rivalidades (FILHO & LIMA apud ARAÚJO 1997: 175).

A partir desta transformação, a capoeira gradativamente vai inserindo-se no contexto escolar, podendo-se atribuir ao *Mestre Bimba* um papel importante neste processo, pois através de seu contato com estudantes universitários de Salvador, que o convidaram para ensinar na pensão onde residiam, o mestre pode ter acesso a uma camada social e a códigos e símbolos do conhecimento científico que possibilitaram a criação e sistematização deste novo modelo de ensino da capoeira. A partir daí a Capoeira inicia seu processo de institucionalização. Segundo o Mestre Itapoã:

Quando o Mestre foi parar lá, os estudantes começaram a conversar com ele, que a capoeira não podia ser uma coisa perseguida pela polícia. Isso foi em 1934, quando os caras foram para Salvador estudar Medicina. O Nordeste todo ia estudar lá. Foi assim que ele começou a ter contato com a sociedade da época. (VIEIRA 1990: 123).

O novo modelo de capoeira criado por *Bimba* e seus discípulos passa a ser reconhecido paulatinamente pela sociedade civil, sendo inclusive o *Mestre Bimba* agraciado com o título de *Instrutor de Educação Física*, mediante diploma oficial assinado por Dr. Gustavo Capanema, o então Ministro de Educação, no ano de 1957 pelo enquadramento do ensino da capoeira na legislação vigente (DECÂNIO 1997: 118).

Apesar dos avanços proporcionados por *Bimba*, o mesmo só teve acesso a uma única instituição, que foi o CPOR (*Centro de Preparação de Oficiais da Reserva*), na qual ministrou aulas de capoeira para os

aspirantes da reserva. Este fato denota que a capoeira institucionalizada se inicia com *Mestre Bimba*, mas só vem se firmar com o passar dos anos, através de outras iniciativas promovidas por seus alunos.

As transformações sofridas no processo de ensino da capoeira iniciaram a aproximação da mesma ao ambiente escolar, favorecendo seu reconhecimento e ampliando suas perspectivas com vista a se firmar como ferramenta pedagógica no processo educativo alienador do modelo capitalista.

Sobre a oitava: era na roda, sem a interrupção do seu curso que se dava à iniciação, com o mestre pegando nas mãos do aluno para dar uma volta com ele. Diferentemente de hoje em dia, quando é mais freqüente iniciar o aprendizado através de séries repetitivas de golpes e movimentos, antigamente o lance inicial poderia surgir de uma situação inesperada, própria do jogo: um balão boca de calça, por exemplo. A partir dele se desdobravam outras situações inerentes ao jogo, que o aprendiz vivenciava orientado pelos “toques” do mestre.... (ABREU 2003: 20).

No Brasil, por volta do final da década de 1970 e início da década de 1980, tivemos um grande crescimento no número de instituições de ensino da capoeira, fato este que contribuiu muito para a pulverização da capoeira em escolas, universidades e creches, acrescentando a estes ambientes de trato com o conhecimento um toque de cultura e inúmeras possibilidades de intervenção no que se refere à atividade física, que acabam sendo respaldadas por leis e sugerida por diversos instrumentos informativos que orientam a Educação escolar (RCN, PCN's, etc).

Dentre as possibilidades de trato da capoeira no universo da Educação Infantil, destacaremos algumas faces desta arte que representam alternativas reais e concretas de intervenção pedagógica com crianças de zero a seis anos, que se otimizam a partir de suas interlocuções, contextualização e intencionalidade pedagógica. Dentre estas a musicalidade, o movimento, o ritual e as relações interpessoais. Vale a pena ressaltar que em nossa análise destacaremos a potencialidade na construção da pedagogia social, contudo esta só se firmará na prática a partir de uma apropriação crítica por parte dos educandos e educadores, pois a capoeira poderá facilmente estar servindo tanto à “revolução” quanto à “conformação alienada”.

A capoeira e sua musicalidade

A musicalidade na capoeira tem papel fundamental, pois dela se desencadeia boa parte do processo ritualístico da capoeira, ou seja, é a partir da musicalidade que os movimentos são executados, os instrumentos são tocados e as cantigas entoadas. Portanto, toda a contribuição da musicalidade no processo pedagógico infantil poderá facilmente ser

transportado para a intervenção da capoeira neste contexto, haja vista que a mesma é condição fundamental para a prática da capoeira.

O ritmo, elemento potencialmente explorado na musicalidade da capoeira, tem o poder gerador de impulso e movimento no espaço, desenvolvendo a motricidade e a percepção sensorial, além de induzir estados afetivos, contribuindo para algumas aquisições, tais como: linguagem, leitura, escrita e lógica matemática. Sobre cirandas e danças cantadas:

A associação do canto e do movimento permite a criança sentir a identidade rítmica, ligando os movimentos do corpo e os sons musicais. Estes sons musicais cantados, emitidos pelas crianças e ligados a própria respiração, não têm o caráter agressivo que pode revestir um tema musical no qual a criança deve adaptar-se aos exercícios de sincronização sensorio-motora. Esta atividade representa um estágio prévio ao ajustamento e um suporte musical imposto à criança. (LÊ BOULCH 1982: 182).

O trabalho musical da capoeira proporciona o ajustamento rítmico da criança correlacionando a noções de tempo-espaço, o que favorece um maior equilíbrio emocional da mesma, melhorando as relações com os outros colegas a partir do respeito do ritmo do outro e de si mesmo.

Na utilização dos instrumentos da capoeira (berimbau, pandeiro, atabaque e outros) podemos estar dando significativa contribuição no que tange ao desenvolvimento da coordenação motora fina, pois a partir do manuseio desses instrumentos a criança perceberá as implicações de gestos menores (finos), relacionados aos objetos, o que possibilitará uma melhoria no processo de escrita, dentre outros em que esta habilidade é necessária. Ainda podemos perceber o importante papel dos instrumentos musicais, como objeto material, no trabalho com crianças a partir do segundo ano de idade:

A investigação no mundo dos objetos traduz-se por uma atividade percepto-motora que vai permitir a aquisição rápida das práxis, assegurando o desenvolvimento da função de ajustamento, dando um suporte à organização perceptiva. Por outro lado, a ação sobre o objeto permite a criança experimentar o peso e a resistência do real (LÊ BOULCH 1982: 39).

Um outro aspecto importante sobre a musicalidade é que a capoeira tem, tradicionalmente, sua difusão pautada na oralidade, que tem nas cantigas um mecanismo importante de desenvolvimento fisiológico da fala, bem como de transmissão da cultura de geração para geração, ou seja, as letras das cantigas são carregadas de ditos populares e parábolas que traduzem posturas morais, cívicas e afetivas, que quando bem orientadas

por uma intenção pedagógica crítica e com nexos na totalidade, podem servir de estratégia na construção de uma sociedade mais justa e humana.

O “movimento” e a capoeira

O “movimento” tem papel de grande relevância no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos, sendo fundamental na construção da cultura corporal humana. Por tudo isso, é papel preponderante das instituições de Educação Infantil criar possibilidades materiais, estruturais e pedagógicas para a construção de um universo que possibilite o trato com situações-problema no campo do movimento, pois desta forma serão potencializadas as suas propriedades benéficas na edificação de melhorias no campo afetivo, motor, cognitivo e social.

Por em sua essência, a capoeira ser uma atividade eminentemente prática, enfocando no jogo da roda de capoeira um de seus momentos mais sublimes e característicos, e por este jogo se consolidar a partir de movimentos corporais, a capoeira funciona como importante agente facilitador no trato com o movimento na Educação Infantil. Através da atividade com a capoeira a criança poderá facilmente familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, pois os exercícios que permeiam a prática da capoeira envolvem todas as partes do corpo, inclusive contando com a aquisição de gestos que são associados a uma cadência rítmica em dinâmicas que fortalecem a integração dos envolvidos, ajudando no amadurecimento das noções tempo-espço, além de desenvolver, cada vez mais, uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

A capoeira auxiliará na ampliação das diferentes qualidades físicas e dinâmicas do movimento, pois são freqüentes as situações em que os alunos são convidados a simularem movimentos que começarão de naturais, a exemplo da *ginga*, que nada mais é do que uma variação do ato de andar, até situações de maior elaboração técnica, melhorando a condição do andar, correr, pular, trepar, equilibrar, rolar, além de trabalhar força, velocidade, resistência e flexibilidade, aliado a um suporte lúdico, que é fator preponderante para a prática da capoeira e nas intervenções pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos. Rego compartilha a idéia de que luta e brincadeira são componentes da capoeira:

... primitivamente a capoeira era o folgado que os negros inventaram para os instantes de folga e divertirem a si e os demais nas festas de largo, sem, contudo deixar de utilizá-la como luta no momento preciso para sua defesa (REGO 1968: 359).

O ritual da capoeira e as relações interpessoais

Neste item temos um elo fundamental entre toda a parte técnica descrita acima e as possibilidades da capoeira enquanto ferramenta

pedagógica da classe operária, pois, estas relações interpessoais, no ambiente da capoeira, são regadas por símbolos ritualísticos que reforçam a “produção” coletiva para o coletivo, com uma relação de ensino-aprendizagem horizontalizada que só funciona a partir da participação democrática dos envolvidos na ação pedagógica. Quando abordada nesta perspectiva, a capoeira estará firmando as bases da revolução social. Segundo Pistrak (2000):

Se quisermos desenvolver a vida coletiva, os restaurantes coletivos, os clubes, etc, devemos formar entre os jovens não somente a aptidão para este tipo de vida, mas também a necessidade de viver e trabalhar coletivamente, na base da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos. Este é o único terreno que podemos escolher se quisermos obter resultados positivos na luta que se trava por um novo modo de vida (PISTRAK 2000: 54).

Uma das grandes lições que a capoeira encerra em seu arcabouço ritualístico é a questão do “aprender fazendo” atrelado à contextualização do conteúdo, ou seja, esta herança que herdamos da sociedade africana nos ensina que não devemos dicotomizar a ação prática do aprendizado teórico. Boa parte de tudo que aprendemos na capoeira acontece por uma experimentação prática, que geralmente é catalisada por um ambiente que mescla indivíduos com diferentes experiências, mediados pela intervenção do mestre para a produção de um bem comum a todos. O ensino da capoeira aponta para uma relação democrática entre educandos e educadores, fortalecendo a zona de desenvolvimento proximal:

A distância entre aquilo que ele é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracterizando aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal ou potencial”. (REGO 1995: 73).

Ainda segundo Rego (1995), podemos dialogar com a idéia de que o aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

É importante lembrar que todo este processo de construção do conhecimento está sempre permeado, na capoeira, por uma forte relação de respeito mútuo e parceria, pois o conceito de coletividade (“irmandade”) prevalece durante todo o ritual da capoeira, apesar da mesma ser freqüentemente confundida com o jogo atlético e competitivo,

negando o objetivo natural desta arte que é “jogar com” e não contra o outro, ratificando a unidade da dupla sob o signo de parceria, que prevalece também dentre os outros componentes da roda.

No trabalho de capoeira com crianças pequenas, podemos perceber nitidamente uma melhoria nas relações interpessoais, ajudando desde crianças muito introspectivas até aquelas com problemas de hiperatividade, equilibrando as relações e promovendo uma sensível melhora da auto-estima, pois a constante necessidade de realização coletiva garantida pelo ritual da capoeira possibilita o exercício de se lidar com o outro e suas diferenças. Este fato se firma como importante mecanismo para resolução de possíveis situações emergentes das relações sociais cotidianas, contribuindo com a formação de indivíduos mais críticos, criativos e autônomos.

Considerações finais

A partir da análise deste estudo, podemos inferir que a capoeira possui elementos que potencializam ações para a construção de uma pedagogia social e, conseqüentemente, de um modelo escolar infantil revolucionário. Seus nexos com a totalidade responderá aos problemas da classe operária, buscando as raízes das injustiças sociais, garantindo pensar e fazer uma escola que seja “educadora do povo”, superando a visão de que a escola é apenas um lugar de ensino, ou de estudo dos conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam.

... é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida. Ou seja, em sua proposta pedagógica a escola somente atinge os objetivos de educação do povo, se consegue interligar os diversos aspectos da vida das pessoas (PISTRAK 2000: 11).

Sendo a capoeira, um reflexo micro da sociedade, com possibilidades reais de transformação, proponho a “capoeirização” da escola, que em esfera macro representará a proposta de Educação com base nos interesses da classe operária. Finalmente, outra questão que precisamos ressaltar sobre a capoeira, é que a mesma em seu ritual poderá desenvolver o processo de auto-organização dos educandos, como base no desenvolvimento pedagógico da escola, estimulando a cooperação infantil para a edificação de uma participação igualmente consciente e ativa.

Referências

ABREU, Frede (2003). *O Barracão do Mestre Waldemar*. Salvador: Organização Zarabatana.

ALMEIDA, Raimundo C. A. de (1982). *Bimba: perfil do mestre*. Salvador, Centro Editorial e Didático da UFBA.

BOULCH, Lê (1992). *O Desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos*. 7ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas.

BRASIL (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília.

CAMPOS, Hélio José B. Carneiro (1990). *Capoeira na escola*. Salvador, Presscolor.

DANGEVILLE, Roger (1978). *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa, Moraes.

FALCÃO, Jose Luiz Cirqueira (1996). *A escolarização da capoeira*. Brasília, ASEFE – Royal Court.

FONTES, Martins (1998). *A ideologia alemã – Karl Marx e Friedrich Engels*. São Paulo, Martins Fontes.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3ª ed. São Paulo, Paz e Terra.

HUIZINGA, Johan (1990). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 2ª ed. São Paulo, Perspectiva.

PISTRAK, M. M. (2003). *Fundamentos da escola do trabalho*. 3ª ed. São Paulo, Expressão Popular.

REGO, Tereza Cristina (2000). *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10ª ed. Petrópolis, Vozes.

REGO, Waldeloir (1968). *Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico*. Salvador, Itapuã.

VIEIRA, Luiz Renato (1990). *Da vadiagem a capoeira regional: uma interpretação da modernização cultural no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Brasília, Departamento de Sociologia, UnB.

____ (1992). “A Capoeira disciplinada. Estado e cultura popular no tempo de Vargas”. *Revista História e Perspectiva*. Uberlândia, n.7: 111-132, jul./dez.

ZULU, Mestre (1995). *Idiopráxis de capoeira*. Brasília.

Sobre os Autores

Carolina Gusmão Magalhães é conhecida no universo da capoeira como *Mestra Brisa*. É Professora Adjunta e pesquisadora no *Centro de Ciências da Saúde | CCS* na *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB*; Bacharel em Nutrição | *UNEB*; Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social | *UFBA*, Doutora e Pós-Doutora em Nutrição | *UFBA*. Membro da *Associação Cultural GUETO – Brasil*; do *Conselho de Mestres da World Capoeira Federation - WCF* e da *União das Federações de Capoeira do Brasil – UFCB*. Foi eleita para a Cadeira Imortal Nacional número 103, da *Academia Brasileira de Capoeira, Letras, Ciências e Cultura*. Foi suplente fiscal do *Forte da Capoeira*, em Salvador - Bahia, e responsável pela realização do *Programa de Qualificação Profissional "Capoeira de Saia"*, nas edições 2008, 2009 e 2010, também na cidade de Salvador-Bahia, e do *Curso de Qualificação Profissional Capoeira de Saia*, edições 2022 e 2023 com turmas na Ásia, Europa e América. Conferencista internacional na área da cultura popular - capoeira, maculelê e samba de roda (ARG, COL, ECU, ESP, FRA, MOZ, ZAF, PRY, PRT, CHE, SWZ, JPN,TWN). Responsável atual pela formação continuada de graduados em capoeira das sedes do GUETO Taiwan, Colômbia e Brasil. Escritora de livros na área de Cultura, Educação e Saúde.

Professor Adjunto do curso de Educação Física do Centro de Formação de Professores - UFRB / Mestre de Capoeira / Pós-Doutor em Educação – FACED-UFBA

Jean Adriano Barros da Silva é Professor e ex Pró-reitor de Extensão da UFRB, pesquisador do *Centro de Formação de Professores*, UFRB. Possui Licenciatura em Educação Física pela *Universidade Federal da Bahia* (2001), Especialista em Educação Física Escolar (2003), Mestre de Capoeira, Mestre em Educação pela *Universidade Federal da Bahia* (2008). Doutor em Ciências da Educação pela *Universidade do Minho* em Portugal, Pós-doutor em Ciências da Educação pela *Universidade do Minho* em Portugal, autor de livros nas áreas de Cultura e Educação, Coordenador do *Grupo de Pesquisa GUETO/UFRB* e do *Programa de Extensão Balaio de Gato - UFRB*. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: EAD, capoeira, cultura corporal humana, Estágio Supervisionado em Educação Física e Deficiência Visual.

**tambor que educa:
a pedagogia olodum e a epistemologia do samba-reggae**

**drum that educates:
the olodum pedagogy and the epistemology of samba-reggae**

Mara Felipe

Conselheira para Assuntos Pedagógicos
Olodum

Salvador – Bahia

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2484-6924>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218961>

Resumo: Este artigo explora a metodologia da pedagogia e a epistemologia do samba-reggae desenvolvidas pelo Olodum, mostrando que sua prática educativa é fundamentada em princípios decoloniais e antirracistas, buscando dismantelar estruturas eurocêntricas e promover uma educação inclusiva que fortaleça a identidade negra. Além disso, o artigo discute a atuação do Olodum em políticas públicas, antes da promulgação da Lei 10.639/03, evidenciando seu papel na formulação de políticas voltadas à inclusão e à valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar. O samba-reggae é destacado como um elemento pedagógico central, que conecta os jovens às suas raízes africanas enquanto promove o engajamento político e social.

Palavras-chave: (1) Pedagogia interétnica; (2) Educação antirracista; (3) Pedagogia Olodum; (4) Epistemologia do Samba-Reggae; (5) Olodum.

Abstract: This article explores the pedagogical methodology and epistemology of samba-reggae developed by Olodum, showing that its educational practice is based on decolonial and anti-racist principles, seeking to dismantle Eurocentric structures and promote inclusive education that strengthens black identity. Furthermore, the article discusses Olodum's role in public policies, before the promulgation of Law 10.639/03, highlighting its role in formulating policies aimed at the inclusion and appreciation of Afro-Brazilian culture in the school curriculum. Samba-reggae is highlighted as a central pedagogical element, which connects young people to their African roots while promoting political and social engagement.

Keywords: (1) Interethnic pedagogy; (2) Anti-racist education; (3) Olodum's pedagogy; (4) Samba-Reggae epistemology; (5) Olodum.

Introdução

Convite Olodum

Reunir, discutir, encontrar soluções

Essa é a nossa questão, não vamos abrir mão, irmão

Oh, oh, se gosta de samba, não fique só

Junte-se a nós do Olodum

Fortaleça a união

(LOPES & MENEGHEL 1991).

O Olodum, fundado em 1979 no Pelourinho-Maciel, Salvador, surgiu inicialmente como um bloco afro, com o propósito de promover a valorização e o resgate da cultura negra. Entretanto, a partir de 1983, evoluiu para uma organização cultural e educacional com uma forte atuação no combate ao racismo e na promoção da inclusão social. Alicerçado de sua prática musical e das suas atividades educativas, o Olodum desenvolveu uma metodologia pedagógica inovadora que conjuga arte, cultura e educação, estabelecendo um espaço de resistência e transformação social, sobretudo para as comunidades afrodescendentes. Este artigo busca explorar essa metodologia de ensino, com ênfase na pedagogia interétnica, desenvolvida pelo sociólogo e professor Manuel de Almeida Cruz (1950-2004).

A pedagogia interétnica utilizada pelo Olodum se constitui em uma prática educativa que desafia as abordagens tradicionais, eurocêntricas, de ensino ao promover um diálogo constante entre diferentes culturas e etnias, especialmente a afro-brasileira e africana. Esse modelo pedagógico busca não apenas transmitir conhecimentos formais, mas também fomentar a conscientização crítica dos alunos sobre seu lugar no mundo e as opressões que enfrentam. A proposta é que, por meio da educação, os indivíduos se empoderem e se tornem agentes ativos na transformação de sua realidade social e racial. A metodologia do Olodum, assim, vai além do ensino convencional ao incorporar práticas culturais e artísticas como ferramentas centrais de aprendizado.

O aspecto metodológico do Olodum está profundamente enraizado em sua prática musical percussiva. A música, especialmente o samba-reggae, funciona não apenas como um elemento cultural, mas como um meio de transmissão de saberes que conecta os jovens à sua ancestralidade africana, ao mesmo tempo que os educa sobre questões contemporâneas de desigualdade sociais diversas. O samba-reggae, criado pelo Olodum, mistura ritmos africanos e brasileiros e serve como um “texto pedagógico”, por meio do qual se discutem temas como identidade, resistência e empoderamento.

A música no Olodum não é apenas entretenimento, mas um veículo de formação crítica e conscientização racial. Essa metodologia de ensino musical é acompanhada de debates, palestras, filmes, seminários, oficinas, uso de tecnologia e projetos diversos que se inserem em um contexto decolonial e transformador.

A pedagogia interétnica do Olodum não é isolada; ela se baseia na combinação de múltiplos saberes e no diálogo entre as diferentes realidades culturais. Manuel de Almeida Cruz, sociólogo e colaborador próximo do Olodum, foi um dos responsáveis por sistematizar essa pedagogia, que visa o respeito às diversidades culturais e étnicas. A pedagogia interétnica, conforme exposta por Cruz e desenvolvida pelo Olodum, propõe que o processo educacional deve ser um espaço de troca, onde saberes tradicionais, científicos e populares possam coexistir e enriquecer mutuamente. No Olodum, essa metodologia se manifesta em suas atividades de ensino, oficinas artísticas e projetos sociais, sendo também uma forma de articular a luta política contra o racismo. É como Cruz define:

A pedagogia interétnica tem como objetivo fundamental o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo de socialização ou educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social), além de indicar medidas educativas para combater os referidos fenômenos. Esta pedagogia em questão recomenda uma linguagem total (escola, teatro, imprensa, rádio, histórias em quadrinhos, posters, cine, TV vídeo e palestras) com um meio de mudança de atitudes preconceituosas e de discriminações raciais, propondo ainda uma intervenção sistematizada na área de educação formal, a partir da elaboração de um currículo escolar baseado nos valores dos grupos étnicos subalternos (CRUZ 1989: 51).

Além disso, a metodologia do Olodum é fortemente embasada no conceito de educação antirracista. A instituição se coloca como uma das principais vozes na luta contra as estruturas racistas no Brasil, e sua pedagogia reflete esse compromisso. A pedagogia antirracista do Olodum se materializa na busca por políticas públicas, que procura não apenas conscientizar sobre o racismo estrutural, mas também apontar caminhos na luta contra essas opressões.

Outro elemento central da metodologia do Olodum é a utilização de materiais pedagógicos próprios, criados pela instituição. Esses materiais, que incluem músicas, cadernos pedagógicos, apostilas e livros, são desenvolvidos com base nas experiências do próprio Olodum e em estudos e pesquisas, visando fornecer aos professores e alunos recursos que ajudem a promover uma educação inclusiva e crítica. Esses materiais não apenas disseminam o conhecimento sobre a cultura e história afro-brasileira, mas também oferecem exemplos práticos de como a educação pode ser utilizada como uma ferramenta de resistência e transformação social.

A pedagogia do Olodum também se manifesta nas diversas atividades culturais promovidas pelo Grupo, como os festivais de música e artes, o ensino de percussão e dança afro, além dos projetos de intervenção social e comunitária. Essas atividades são todas parte de uma prática educacional

mais ampla, que utiliza a cultura como meio de engajamento dos jovens e da comunidade, criando um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade e promove o respeito mútuo. A *Escola Olodum*, por exemplo, é um espaço onde a arte e a educação se fundem, proporcionando aos alunos uma formação que vai além do conteúdo curricular tradicional, focando no desenvolvimento integral do indivíduo.

Portanto, a metodologia de ensino do Olodum se destaca não apenas por sua singularidade, mas também por sua capacidade de criar uma educação crítica, inclusiva e transformadora. A pedagogia do Olodum busca romper com as narrativas eurocêntricas e racistas presentes na educação formal, oferecendo uma alternativa decolonial e antirracista. O resultado é uma educação que fortalece a identidade e a autoestima dos jovens afrodescendentes, ao mesmo tempo em que lhes proporciona ferramentas para atuar de maneira crítica e consciente na sociedade.

Este artigo explora os principais aspectos metodológicos da pedagogia do Olodum, analisando como suas práticas educativas contribuem para a construção de um ensino antirracista e emancipador, e como a música, especialmente o samba-reggae, atua como elemento central nesse processo de formação de saberes decoloniais.

A Escola Criativa Olodum com os tambores ainda sem a marca



Fonte: Acervo CDMO

Um breve histórico da proposta educativa do Olodum

Canto por Manifestações

*Bradamos num canto
as nossas manifestações
Com fé na vitória
Eu vou seguindo Olodum
Na garra de um povo
Que unido ultrapassar o além
Bradando, cantando
Lutando para o nosso bem
Mostraremos nossa força
Força que só o negro tem
(ZÔ, J. s/d).*

Tudo começou quando o Olodum, em 1983, deixa de ser apenas um bloco de carnaval e se re(ori)entou para se transforma radicalmente, reinventando formas de organização para antigas causas, restabelecendo-se e rearticulando o seu passado, com seu presente e futuro. O Olodum, segundo Rodrigues (1993):

... passou a atuar, acumulando os erros do Ilê Aiyê, do Badauê, do Apache do Tororó, do Filhos de Gandhi, dos terreiros de Candomblé, dos militantes dos partidos políticos, dos militantes das igrejas protestantes, dos militantes da Pastoral Afro-Brasileira da Igreja Católica e imprimiu uma página importante na história da música baiana, da cultura baiana, da negritude baiana, empreendeu um papel político no Brasil importantíssimo. O Olodum foi formado por pessoas negras, brancas e mestiças. A primeira coisa que foi feita nesse período foi não se proibir mais que brancos entrassem no Olodum, que mestiços também entrassem no Olodum. A segunda coisa que nós fizemos foi empreender uma luta política, porque entendíamos que era muito bom para o Candomblé, ser do Candomblé, ser negro, ser artista, ser um produtor cultural, mas o que faltava mesmo em Salvador, o que faltava mesmo era resgatar tudo aquilo que as revoluções, as rebeliões anteriores falavam para nós. Não bastava ser negro e ser belo e destacar que éramos os negros mais lindos do país. Tínhamos de ser fortes antes de tudo. Tínhamos de ter capacidade de organização (RODRIGUES 2021: 135).

A partir daí passou a desenvolver uma série de atividades e ações que englobam a música, a dança, a arte cênica, o cinema, por meio da criação de um cineclube, o próprio carnaval, a produção literária, o compromisso social, a consistência político-ideológica, a capacitação profissional, realização de seminários e a participação nos fóruns de discussão

promovidos pelo movimento negro, com uma visão internacionalista e objetivos econômicos, passando de bloco afro a *holding* cultural.

O primeiro projeto desenvolvido foi o *Rufar dos Tambores*, que visava ensinar música a crianças do bairro Maciel-Pelourinho, com foco na percussão e na valorização da identidade negra. Idealizado por João Jorge Rodrigues, Kátia Melo e outros que chegaram para a reestruturação da instituição, eles perceberam o interesse das crianças pela percussão e decidiram expandir a iniciativa para além da prática musical, integrando aspectos educacionais que abordassem as questões sociais e culturais relevantes para a comunidade.

Com o tempo, o projeto melhor se estruturou, evoluiu e foi rebatizado como *Escola Criativa Olodum*, um projeto dentro do *Rufar dos Tambores* que refletia uma abordagem pedagógica mais ampla, que integrava cultura, educação e tecnologia. A escola tornou-se um espaço onde os alunos podiam aprender não apenas a tocar instrumentos, mas também se envolver em discussões sobre identidade racial e Direitos Humanos, tornando-se um modelo de educação inclusiva e antirracista.

Já no início da década de 1990, a *Escola Criativa Olodum* era referência com sua pedagogia interétnica e suas estratégias didáticas pluriversas, com abordagens de formação humana de caráter multicultural, crítica e não eurocêntrica. A *Escola Olodum* é também pioneira em formar professores/as - por meio de seus cursos, seminários, palestras, jornais, boletins, apostilas, programas de rádio, livros, cartilhas, LPs/CDs, etc. -, para trabalhar com conteúdos pertinentes a África e História dos negros no Brasil, antes mesmo da sanção da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório aos estabelecimentos oficiais de ensino, o estudo sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

A *Escola Criativa Olodum*, posteriormente chamada apenas de *Escola Olodum*, consolidou-se como uma referência no Brasil e no exterior. A instituição desenvolveu uma proposta educacional que utiliza a música, especialmente o samba-reggae, como ferramenta de transformação social e pessoal.

Em suas atividades de formação, o Olodum já atendeu diretamente, em seus mais de 45 anos de atuação, cerca de 100 mil pessoas - entre crianças, adolescentes, jovens, professores das redes estaduais, municipais, comunitárias e particulares, membros de movimentos negro, sociais e culturais diversos - de forma gratuita. Mas como tudo no Olodum é educativo e possui abordagens inter e multidisciplinar, que vai tomando forma nas atividades paralelas à sua vida no *show business* e atividades carnavalescas, não ficando apenas no cantar, pode-se falar no alcance de milhões de pessoas, dos mais diferentes perfis, sendo portanto caracterizado como um legítimo educador antirracista, por produzir e disseminar saberes, além de provocar intervenções concretas na sociedade.

Essa trajetória do projeto *Rufar dos Tambores* até a atualidade da *Escola Olodum* é um exemplo marcante de como a arte pode ser uma forma poderosa de resistência e educação em contextos de desigualdade social.

A metodologia de ensino

No compasso do Olodum

Viajando na melodia

Da poesia musical

Espalhando axé e cultura

Mostrando pro mundo seu potencial

(...)

Resistente na sua história

Segue em busca do seu ideal

Tambores negros contagiam

És a pura beleza em pleno carnaval

(NARCIZINHO; FERRAZ & CRISTIANE 2014).

A metodologia de ensino do Olodum se destaca pela fusão de diversas propostas pedagógicas decoloniais. O metodologia matriz é a pedagogia interétnica, que foi desenvolvida como uma resposta às lacunas do ensino tradicional, muitas vezes desvinculado das realidades e das culturas das populações afrodescendentes. Esse modelo pedagógico inovador foi não só uma prática interna do Olodum, mas também serviu de inspiração para políticas públicas, ampliando seu impacto social e educacional.

A pedagogia interétnica, preconizada pelo professor Manuel de Almeida Cruz (1989) e utilizada pelo Olodum, prevê processos organizados e lógicos com técnicas, meios e métodos operacionais que vão além de uma simples proposta de inclusão racial no ensino. Trata-se de um projeto que reconhece e valoriza a diversidade cultural e racial da sociedade brasileira, incorporando esses elementos ao processo de aprendizagem e funciona como uma ferramenta de desconstrução das hierarquias culturais impostas pelos sistemas educacionais convencionais, promovendo uma educação crítica e emancipadora:

Dar asas à imaginação. Este é o ponto básico da Escola Criativa Olodum. A possibilidade de um maior esclarecimento da criança negra, através da reflexão e liberdade de ideias. A escola pretende, antes de mais nada exercitar a criatividade da criança e estimular a livre iniciativa, a força de vontade e permitir o acesso ao conhecimento de uma maneira que flua de forma espontânea, sem traumas e sem tornar danoso o processo de aprendizagem. O trabalho da escola é o de valorizar a criança negra e dar a ela a oportunidade de enxergar o mundo por outra óptica: o da possibilidade e da perspectiva. A possibilidade de ouvir, criar e desenvolver uma idéia, um pensamento e a perspectiva de mudar e

de projetar para o futuro um novo horizonte de vida. A Escola Criativa Olodum (ECO) busca dessa forma, educar em plena sintonia com processo de libertação dos segmentos étnicos dominados e oprimidos da sociedade, e despertar uma consciência crítica que emancipe soluções para construirmos, de uma vez por todas, uma civilização humana mais evoluída e longe do ato primitivo do racismo, que infelizmente ainda impregna o nosso mundo (OLODUM 1993: 8).

Na interseção de diversas teorias e conceitos, o Olodum surge como um espaço de resistência cultural e educativa, promovendo o empoderamento coletivo como um ato político contínuo e transformador. Conforme apontam Toro & Werneck (1996), o Olodum assume o papel de “reeditor social”, uma figura que vai além do simples “multiplicador”. Enquanto o multiplicador apenas replica informações, o reeditor social adapta mensagens de acordo com contextos, oportunidades e propósitos, ganhando credibilidade e legitimidade junto ao seu público. Essa liderança não é imposta, mas construída através de uma profunda consciência social, capaz de criar e recriar estratégias, métodos e discursos que refletem sua própria realidade e lugar de fala.

Ao atuar como reeditor social, o Olodum não apenas comunica, mas também constrói significados e sentidos próprios, elaborando uma rede de significados que converge em torno de um objetivo comum: a luta contra o racismo. Essa rede de significados é alimentada e sustentada por suas ações concretas, enraizadas na vivência do seu público e na sua história. A pedagogia Olodum, por sua vez, é um reflexo desse processo contínuo de reedição. Ela se nutre e se expande a partir de outras pedagogias que também desafiam as opressões e promovem a emancipação.

Este mix epistemológico do Olodum se sustenta nas perspectivas teórico-metodológicas da decolonialidade, como alternativa ao modelo branco eurocêntrico. O Olodum incorpora o conceito de Quilombismo, formulado por Abdias Nascimento (1980), grande parceiro da instituição, cujo nome batiza sua biblioteca. Nascimento propôs um projeto de emancipação social do negro, alicerçado em sua própria História e Cultura, ideia que é central para a atuação do Olodum. Além disso, o conceito de Quilombagem, de Clóvis Moura (1989), outro parceiro da instituição, está profundamente presente na ação do Olodum. Moura propôs uma interpretação dos quilombos como processos de resistência, abordando não apenas a luta contra a escravidão, mas também as dinâmicas de territorialidade e poder.

Nesse sentido, o Olodum, embora tenha o Pelourinho como base histórica e simbólica, transcende essa localização geográfica. Hoje, ele possui polos que funcionam como receptores e irradiadores de suas ações culturais e sociais, recriando uma nova galáxia existencial que acolhe os

“indesejáveis” da sociedade. Esse espaço é pensado para que todos tenham a liberdade de ser o que são, reforçando a ideia de territorialidade expandida, onde o Olodum vai além de suas fronteiras físicas e constrói espaços simbólicos de resistência e acolhimento.

Já o conceito de Aquilombamento, de Beatriz Nascimento, embora tenha tido uma relação tangencial com o Olodum, também ecoa fortemente nas práticas da instituição. Segundo Nascimento (RATTS, 2007), o aquilombar-se é um ato de resistência contra hegemônica, um movimento de reconexão com a ancestralidade, não apenas como memória, mas como força ativa no presente. Apesar de não terem se encontrado fisicamente, há um elo profundo entre o pensamento de Beatriz e as práticas do Olodum: ambos clamam por uma construção coletiva de esperança, força e sonho, visando um futuro melhor. O aquilombamento, nesse sentido, não é apenas um retorno ao passado, mas uma estratégia para atuar no presente, criando novas possibilidades de existência e resistência frente às opressões.

A metodologia pedagógica do Olodum se fundamenta em uma experiência educacional e cultural profundamente enraizada na convivência interativa e na consciência de pertencimento a uma coletividade. O Olodum entende que a construção do conhecimento e a transformação social ocorrem de forma coletiva, e essa visão se apoia em valores comunitários que ressoam com a filosofia Ubuntu e o pensamento nagô.

A filosofia Ubuntu, apresentada pelo filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2002), e o pensamento nagô de Muniz Sodré (2017), são pilares centrais na pedagogia do Olodum. Ambos compartilham a ideia de que o ser humano não existe de forma isolada, mas sim como parte de uma rede de interdependência. Esses conceitos revelam que precisamos uns dos outros para otimizar nosso bem-estar físico, mental e espiritual, sublinhando a interconexão essencial entre os indivíduos e suas comunidades. Essa interdependência é essencial para a construção de uma educação que valoriza o coletivo e o diálogo constante entre as pessoas.

Desmond Tutu, arcebispo anglicano e *Prêmio Nobel da Paz* em 1984, sintetiza bem essa filosofia em sua luta contra o Apartheid, ao afirmar que “não podemos ser humanos sozinhos”. Ubuntu, para Tutu, não é apenas uma noção de comunidade, mas uma forma de vida que destaca a responsabilidade mútua entre os seres humanos, promovendo o reconhecimento da dignidade e valor de cada indivíduo no contexto coletivo. Essa visão é também um princípio que orienta a prática educativa do Olodum: o reconhecimento de que a luta contra o racismo e a promoção da cidadania se constroem a partir de uma responsabilidade compartilhada.

Ao integrar esses princípios na sua metodologia, o Olodum promove uma educação inclusiva e humanizadora, que reconhece o potencial de cada indivíduo e a importância do grupo. O coletivo é visto como um espaço de cura e fortalecimento, onde as trocas culturais e a participação ativa constroem uma comunidade capaz de transformar a realidade. O

pensamento de Muniz Sodré (2017), por exemplo, complementa essa filosofia ao resgatar a cosmovisão nagô, que enfatiza o vínculo entre corpo, mente e comunidade, e propõe uma pedagogia que ressignifica as relações sociais e culturais.

Portanto, a metodologia do Olodum vai além de uma simples transmissão de conhecimentos. Ela se alicerça em valores éticos, que buscam a transformação do ser humano por meio da convivência, da troca de saberes e da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse sentido, o Olodum pratica uma pedagogia que é, ao mesmo tempo, política, social e espiritual, promovendo uma Educação que forma indivíduos comprometidos com o bem-estar coletivo e com a luta pela equidade.

Os conceitos de união e comunidade são centrais na prática e filosofia do Olodum, sendo representados pela terminologia “*Ujamaa*”, termo de origem *suaíli* que o grupo utiliza, e que remete à ideia de familiaridade, família extensa ou irmandade. *Ujamaa* é mais do que uma simples palavra; trata-se de um princípio profundamente ligado às noções de solidariedade e cooperação comunitária.

Esse conceito foi amplamente popularizado por Julius Nyerere (1922-1999), líder nacionalista e pan-africanista que se tornou o primeiro presidente da Tanzânia após a independência do país em 1961. Nyerere incorporou o princípio de *Ujamaa* como base de sua política de desenvolvimento econômico e social, promovendo a construção de uma sociedade fundada na cooperação entre as pessoas, no trabalho comunitário e na redução das desigualdades. Seu objetivo era criar uma economia baseada na autossuficiência coletiva, onde o bem-estar da comunidade estivesse no centro das decisões políticas e econômicas. Nesse sentido, *Ujamaa* transcendeu o campo econômico, transformando-se em uma filosofia que valoriza o ser humano enquanto parte de um todo maior, em uma rede de reciprocidade e interdependência.

Para o Olodum, o conceito de *Ujamaa* serve como inspiração tanto para suas práticas culturais, quanto para seus projetos de desenvolvimento comunitário. Desde 1983, o grupo vem utilizando essa ideia para fomentar a revitalização e o fortalecimento social e econômico no bairro do Maciel-Pelourinho, em Salvador. Nesse contexto, o Olodum não apenas celebra a cultura afro-brasileira, mas também promove a construção de um espaço onde a solidariedade, o pertencimento e a coletividade são os alicerces das ações realizadas.

O Maciel-Pelourinho, um território historicamente marginalizado, tornou-se um campo de atuação para o Olodum ao aplicar os valores de *Ujamaa*. Ao investir em iniciativas de desenvolvimento comunitário, o grupo fomenta uma irmandade que conecta os moradores em torno de objetivos comuns, tais como a promoção da cidadania, a luta contra o racismo e a valorização da cultura afrodescendente. Assim, o conceito de *Ujamaa*, inicialmente aplicado em políticas de desenvolvimento nacional na Tanzânia,

é adaptado pelo Olodum para o contexto urbano e social de Salvador, onde serve como ferramenta de transformação social.

Esse enfoque no desenvolvimento comunitário e no fortalecimento dos laços sociais é um dos pilares que sustentam a *Pedagogia Olodum*. Através de suas ações, o grupo trabalha para criar uma comunidade unida, que compartilha saberes, experiências e lutas, reafirmando a importância da coletividade como meio de construção de um futuro mais justo e equitativo. Portanto, *Ujamaa* no Olodum representa não apenas um ideal teórico, mas uma prática concreta de resistência, solidariedade e empatia social.

É no panafricanismo que o Olodum faz sua base epistêmica. O panafricanismo é uma designação abrangente que representa a aglutinação dos legados históricos, culturais, espirituais, artísticos, científicos e filosóficos dos africanos, desde os tempos ancestrais até o presente na diáspora. A hermenêutica do Olodum se dedica a interpretar e explicar os discursos do panafricanismo na contemporaneidade, combinando uma compreensão crítica dos sentidos que emergem dessas narrativas com as contradições que as constituem e o contexto social e histórico em que estão inseridas. Essa abordagem não apenas resgata a importância do passado, mas também busca dar voz e visibilidade às lutas atuais da população afrodescendente.

A metodologia interpretativa do Olodum é caracterizada pela compilação e mistura de diversas formas de pensar, promovendo o desenvolvimento do senso crítico e analítico em relação aos assuntos emergentes no cotidiano. Essa prática educativa se alinha à proposta de um aprendizado dinâmico e colaborativo, onde o conhecimento é construído coletivamente. Através dessa interação, o Olodum forma uma rede de saberes que contempla a complexidade das identidades negras e as várias dimensões das experiências afro-brasileiras.

O Olodum dialoga com pensadores como W.E.B. Du Bois (1868-1963), que enfatizou a importância da identidade e da luta dos negros na sociedade americana, e Kwame Nkrumah (1909-1972), que, como primeiro presidente de Gana, foi um defensor fervoroso da unidade africana e do socialismo. Thomas Sankara (1949-1987), de Burkina Faso, representa a resistência contra o neocolonialismo e a luta pela dignidade e autonomia do povo africano. Esses líderes foram fundamentais na História do continente africano, especialmente durante o período de revolução e descolonização, e suas ideias reverberam nas práticas do Olodum.

A proposta de Marcus Garvey (1887-1940) sobre a construção de uma comunidade negra fora do continente africano, com articulação e força política para a produção teórica, estética e sociocultural sobre a existência negra, ressoa fortemente na filosofia do Olodum. Garvey, considerado um dos maiores líderes negros da diáspora, influenciou movimentos como a *Nação do Islã* e o *Black Power*, além de ser associado ao rastafarianismo como uma forma de resistência cultural e espiritual.

Ademais, o Olodum também se inspira em pensadores como Frantz Fanon (1925-1961), cujas obras abordam a psicologia da opressão e a luta pela libertação; Samora Machel (1933-1986), que lutou pela independência de Moçambique; Agostinho Neto (1922-1979), líder da luta pela independência de Angola; e Amílcar Cabral (1924-1973), uma figura chave na luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde. Essas figuras históricas e suas contribuições são frequentemente homenageadas em temas de carnavais do Olodum, ressaltando a interconexão entre as culturas africanas e afro-brasileiras.

Vale salientar que o já citado parceiro inspirador do Olodum, Abdias do Nascimento foi um dos grandes difusores do panafricanismo no Brasil. E por fim, a pedagogia do Olodum é também enriquecida pelo pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que promoveu uma Educação libertadora, centrada no diálogo e na conscientização crítica. Freire enfatizou a importância da Educação como ferramenta de transformação social, um princípio que se alinha perfeitamente com os objetivos do Olodum de empoderar a comunidade afrodescendente e promover uma cultura de resistência e solidariedade.

Outras influências pedagógicas também se somam a Pedagogia Olodum. Destacam-se a pedagogia insurgente, transgressora e engajada (HOOKS 2017), que desafia estruturas opressivas; a pedagogia da encruzilhada (RUFINO 2018), que reflete as complexas interseções culturais e sociais; a pedagogia da autonomia e da emancipação (FREIRE 1977; 1998), que promove a liberdade de pensar e agir criticamente; a pedagogia do terreiro (MACHADO 2019; CAPUTO 2012), enraizada nos saberes ancestrais afro-brasileiros; e a pedagogia antirracista (CAVALLEIRO 2012; GOMES 2013; SILVA 2004), que coloca a luta contra o racismo como central para qualquer prática educativa. Todas essas vertentes encontram no *Movimento Negro Educador* (GOMES 2017) uma consolidação prática e teórica, formando uma base sólida para a pedagogia do Olodum, que se configura como uma pedagogia de resistência e transformação social.

Dessa forma, a pedagogia do Olodum é um campo fértil que entrelaça as tradições e os legados afrocentrados diversos, utilizando esses conhecimentos para cultivar uma Educação que busca não apenas o desenvolvimento individual, mas a emancipação coletiva, reafirmando a identidade negra e a luta contra as injustiças sociais. Ao integrar essas influências diversificadas, o Olodum estabelece uma prática educativa que é simultaneamente crítica, transformadora e profundamente enraizada na História e na Cultura afro-brasileira.

Nesse processo de reedição contínua, o Olodum não apenas transmite conhecimentos, mas também transforma a realidade através da Educação, consolidando-se como uma força vital na luta contra o racismo e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, o Olodum, ao integrar esses conceitos, constrói uma prática pedagógica e cultural que

desafia as estruturas coloniais, promove a valorização da identidade negra e constrói, na prática, a emancipação social e cultural da população afrodescendente.

Semeando políticas públicas antes da Lei 10.639/2003

Palco da vida

Abriu-se a cortina

Do palco da vida

Sublime, singelo

Brotou o Olodum

Cristalino, divino, supremo

Raça negra emergindo

Fotografando o orgulho

Pelos raios das luzes

Dos olhos dos seres

Naturais, naturais

(NÊGO 1984).

A Pedagogia Olodum emerge como uma força transformadora na educação antirracista, comprometida com o combate às desigualdades raciais por meio da valorização dos saberes afro-brasileiros. Sua proposta desafia o racismo estrutural ao centralizar a cultura negra no processo educacional, promovendo uma conscientização social que transcende o próprio Olodum, influenciando também políticas públicas.

O impacto da pedagogia desenvolvida pelo Olodum é notável. Ela não apenas moldou práticas educacionais internas, mas também encontrou ressonância em iniciativas políticas mais amplas. Um marco significativo ocorreu em 1988 quando, em colaboração com a *Associação dos Professores Licenciados da Bahia* (APLB Sindicato), a *União de Negros pela Igualdade* (UNEGRO) e o próprio Olodum, uma emenda popular foi aprovada na *Constituição do Estado da Bahia*, inaugurando o *Capítulo XXIII – "Capítulo do Negro"*. Esse capítulo, composto por cinco artigos, estabeleceu a Bahia como o primeiro Estado a incluir em seu currículo escolar o reconhecimento da contribuição negra na formação da sociedade brasileira.

Outro exemplo notável foi a experiência da *Escola Criativa Olodum* (1994-1998), que se tornou parte da rede municipal de Salvador, em parceria com o *Instituto de Pedagogia Interétnica*, criado pelo professor Manuel de Almeida Cruz, então coordenador pedagógico do Olodum. A escola oferecia Educação formal para o Ensino Fundamental, integrada à arte-educação e à educação interétnica, atendendo turmas da 1ª à 4ª série. Ao tornar-se parte da rede oficial de ensino de Salvador, a pedagogia do Olodum previa a sensibilização e discussão sobre a subjetividade negra, conforme destaca Beth Wagner (1993 *apud* FELIPE 2023), então Vice-Prefeita e Secretária de Educação de Salvador:

Esta experiência tem a possibilidade de irradiar uma nova cultura para todas as escolas da rede municipal. Uma cultura que será incorporada ao currículo da rede de ensino para ser vivenciada por todos os nossos alunos (...) É realmente uma revolução (WAGNER 1993 apud FELIPE 2023).

No início da década de 1990, a *Escola Criativa Olodum* já era referência em pedagogia interétnica, com práticas pluriversas que desafiavam as normativas eurocêntricas, adotando uma formação multicultural e crítica. Além de ser um espaço educacional, a escola se firmou como uma instituição pioneira na formação de professores e na produção de materiais pedagógicos voltados para o estudo da História e Cultura afro-brasileira, antecipando as demandas da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino dessa temática nas escolas.

Na época, havia uma carência de materiais e referências sobre a História afro-brasileira, o que fez com que a *Escola Olodum* assumisse um papel central na criação de conteúdos, como livros, apostilas, cadernos pedagógicos, jornais, seminários, palestras, programas de rádio. Embora a escola formal não conseguisse acompanhar todas as inovações pedagógicas propostas pelo Olodum, a instituição consolidou-se como um espaço não formal de Educação, onde a epistemologia do samba-reggae funcionava como um vetor de transmissão de conhecimento ancestral e crítico.

Os membros do Olodum tiveram participação significativa nas discussões sobre os direitos das crianças e adolescentes, especialmente com a implementação do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, regulamentado pela Lei Federal n.º 8.069/1990, que estabelece o artigo 227 da *Constituição Federal*. O Olodum desempenhou um papel crucial em campanhas contra o abuso sexual, exploração do trabalho infantil, violência policial, e também na luta pela erradicação do analfabetismo, pela permanência escolar e garantia de escola para todos. Sua atuação na formulação de políticas públicas integra seu processo pedagógico, reforçando a Educação cidadã e inclusiva.

O compromisso do Olodum com a transformação social através da Educação não se limita à disseminação cultural, mas se expande para a promoção de direitos fundamentais. Participando ativamente em campanhas como “*Ação contra a Fome e a Miséria e Pela Vida*”, a instituição reafirma sua vocação para o desenvolvimento humano integral, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Ao abordar questões cruciais como a violência policial e o trabalho infantil, o Olodum demonstra que sua pedagogia não é apenas cultural, mas profundamente engajada na luta por justiça social e igualdade de direitos.

Estes exemplos ilustram apenas algumas das ações do Olodum em defesa de políticas públicas antes da promulgação da Lei 10.639/2003. O papel do Olodum na luta por direitos sociais é profundamente entrelaçado

com sua proposta pedagógica. A instituição se posiciona além da Educação artística, tornando-se uma plataforma de transformação social e conscientização política. Sua atuação visa empoderar a juventude afrodescendente e marginalizada, promovendo não apenas o conhecimento, mas também a cidadania e o enfrentamento das desigualdades estruturais que afetam essas comunidades.

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, a *Escola Olodum* intensificou seu compromisso com a formação de professores e a produção de materiais didáticos, promovendo uma reeducação do olhar sobre a História e a Cultura afro-brasileira. O enfoque pedagógico decolonial da instituição visa dismantelar visões eurocêntricas, propondo uma educação libertadora que, enraizada nas tradições africanas, desafia o racismo e fortalece a identidade negra na sociedade.

A prática pedagógica e cultural do samba-reggae Olodum

Escola de vida

*Tu pensas em tocar, vós queredes vir dançar?
Minha escola lhes convida
Conheças minha classe venhas participar
Descobrir os teus direitos discutindo meu dever
Seremos desafiados
A conquistar espaços, transformar o poder.
É assim que eu vou... por isso vou
E sempre levo mais um... não é qualquer um
Encantando com minha dança
Escola de vida Olodum
(GENTIL & REGO 2007).*

A prática pedagógica e cultural do Olodum reflete uma abordagem integrada que conecta Educação, Cultura e cidadania por meio de suas atividades artísticas. As ações do grupo, como eventos, cursos, festivais e oficinas de música, dança e teatro, promovem a valorização da cultura afro-brasileira e incentivam o engajamento social. O *Festival de Música e Artes Olodum Mirim (Femadumzinho)* é um exemplo dessa pedagogia, proporcionando aos jovens um espaço de aprendizado onde a cultura e as questões raciais são discutidas de forma prática e vivencial.

Essa metodologia visa fortalecer o vínculo entre os participantes e suas raízes culturais, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades artísticas e cidadãs. As oficinas de percussão e dança afro, por exemplo, ensinam não apenas técnicas artísticas, mas também valores como cooperação, solidariedade e resistência. A prática artística se torna, assim, uma ferramenta pedagógica essencial, promovendo a construção coletiva de saberes e incentivando uma educação que vai além da sala de aula.

O samba-reggae, ritmo criado pelo Olodum, desempenha um papel central nessa pedagogia, servindo como meio de transmissão de conhecimentos sobre a História africana e as lutas contemporâneas contra o racismo. A música, no contexto do Olodum, é uma linguagem de resistência e empoderamento, permitindo que os jovens se conectem com sua ancestralidade e desenvolvam uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais.

A epistemologia do samba-reggae, como proposta educativa, rompe com as estruturas tradicionais de ensino, ao validar o conhecimento científico através da arte. O ritmo não apenas ensina música, mas também forma identidades e promove a conscientização política, transformando cada aluno em um sujeito ativo no combate às injustiças sociais. Assim, o Olodum estabelece um diálogo entre música, cultura e educação que reflete seu compromisso com a transformação social.

Esse modelo educacional inclusivo e descolonizador, que valoriza a história e a cultura afro-brasileira, fortalece a identidade racial e a consciência crítica dos alunos. A música e a dança se tornam veículos para discutir temas como racismo, ancestralidade e cidadania, criando uma educação integral que conecta o aprendizado com a experiência comunitária e cultural.

Conclusão

Olodum Conscientização

Localiza-se no Maciel

Como instrumento cultural

Nesse circo que é o mundo

Sua lona é o céu

Falando de reggae

Não dá pra esquecer

Que o Olodum faz o seu papel

Caia com o Olodum na real

Instrumento cultural

Negro que é subestimado

Além de tudo já foi massacrado

Mas pra ele não tem essa não

Dá a volta por cima, pois ele é negão

(ONASSIS 2014).

A pedagogia desenvolvida pelo Olodum, ancorada na música e nas tradições culturais afro-brasileiras, é uma prática revolucionária que transcende o ensino convencional. Ao integrar Arte, Cultura e Educação, o Olodum promove uma metodologia que valoriza a ancestralidade e desafia as estruturas eurocêntricas e racistas. Através do samba-reggae, o grupo utiliza a música como uma ferramenta pedagógica e política, capaz de

empoderar jovens afrodescendentes e fomentar uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e raciais.

Essa abordagem educativa não apenas proporciona um espaço de aprendizado técnico, mas também atua como um veículo de resistência cultural e social. A epistemologia do samba-reggae serve para conectar as novas gerações à sua História, ao mesmo tempo em que as prepara para o enfrentamento das opressões contemporâneas. A prática pedagógica do Olodum, enraizada em um compromisso com a justiça social, evidencia a importância da cultura como um componente essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Ao longo de sua trajetória, o Olodum não apenas se destacou como uma organização cultural, mas também como um agente ativo na formulação e implementação de políticas públicas, contribuindo para a criação de um ambiente educacional que reconhece e valoriza as diferentes identidades étnicas. A metodologia do grupo, que incorpora a arte como uma forma de diálogo e transformação, aponta para um futuro onde a Educação é vista como uma ferramenta de emancipação coletiva.

Com essa visão ampliada de Educação, a pedagogia do Olodum se consolida como um modelo a ser seguido, não apenas pelo seu impacto local em Salvador, mas também por seu potencial de ser replicada em diferentes contextos. Seu legado está na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na luta pela igualdade, reforçando a necessidade de uma educação que integre saberes ancestrais e contemporâneos para promover a verdadeira transformação social.

Referências

CRUZ, Manoel de Almeida (1989). *Alternativas para o combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo, uma proposta de intervenção científica para eliminá-los*. Salvador: Núcleo Cultural Afro-brasileiro.

_____. (1996). "A pedagogia interétnica nas escolas de Salvador". *Revista da Sociedade Afro-Sergipana de Estudos e Cidadania*, n. 2. Aracaju.

FELIPE, Mara & SILVA, Gerson (2010). *Olodum, história e cultura afro-brasileiras em 30 músicas*. Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum, 2010.

FELIPE, Mara (2024). *Pedagogia Olodum - Epistemologia do Samba-Reggae*. Jundiaí, Paco Editorial.

GENTIL, Marcelo & REGO, Keyler (2007). "Escola de Vida Olodum". *Tambor Cidadão*. Coral Olodum Mirim CD.

Disponível em: <https://bit.ly/3PW8xUI>.

Acesso em: 18/02/2021.

LOPES, Tita & MENEGHEL, Germano (1991) “Convite Olodum”, *Da Atlântida à Bahia... O Mar é o Caminho*. LP WEA International Inc. In: RODRIGUES, J.J. et al. (2014). *Olodum, Carnaval, Cultura, Negritude 1979-2014*. Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum: 328.

Disponível em: <https://bit.ly/45hwPNK>. Acesso em: 7 jun. 2022.

NARCIZINHO; FERRAZ & CRISTIANE (2014). “No compasso do Olodum” (Sem registro fonográfico). In: RODRIGUES, J.J. et al. (2014). *Olodum, Carnaval, Cultura, Negritude 1979-2014*. Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum: 82.

NÊGO, (1984). “Palco da vida” (Sem registro fonográfico). In: RODRIGUES, J.J. et al. (2014). *Olodum, Carnaval, Cultura, Negritude 1979-2014*. Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum: 402.

OLODUM (1993). “Escola Criativa Olodum. Uma escola viva”, *Jornal do Olodum*: 8.

ONASSIS, Pierre (2014). “Olodum Conscientização” (Sem registro fonográfico). In: RODRIGUES, J.J. et al. (2014). *Olodum, Carnaval, Cultura, Negritude 1979-2014*. Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum: 358.

RODRIGUES, João Jorge; MENDES, Nelson; SILVA, Ubiraci & CAPINAN, Bete (Orgs.) (2014). *Olodum, Carnaval, Cultura, Negritude 1979-2014*. Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum.

RODRIGUES, João Jorge (2021). *Fala Negão: um discurso sobre igualdade*. Coedição: Fundação Casa de Jorge Amado e Ibrachina. Salvador.

ZÔ, J. (2014) “Canto por manifestações” (Sem registro fonográfico). In: RODRIGUES, J.J. et al. (2014). *Olodum, Carnaval, Cultura, Negritude 1979-2014*. Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum: 333.

Sobre a Autora

Mara Felipe possui Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela *Universidade Federal do Sul da Bahia* (UFSB); Pós-graduação em Comunicação e Mobilização Social pela *Universidade de Brasília* (UnB); Gerência Social pelo *Instituto Interamericano de Desenvolvimento Social* (INDES/BID), e formação em Comunicação Social e Filosofia. É ativista pelos

Direitos Civis e Humanos das populações negras e Conselheira para Assuntos Pedagógicos do *Olodum*. Empresária e consultora, dedica-se à orientação de organizações não-governamentais e empresas socialmente responsáveis em áreas que vão desde a elaboração de projetos e construção de indicadores até o monitoramento de gestão, avaliação de impacto, resultados de programas e projetos de intervenção sociocultural e educação interétnica. Na coordenação e gestão de eventos culturais e acadêmicos, é presença marcante. Escritora, organizadora editorial e produtora gráfica, fonográfica e cultural, ela assina o livro "*Pedagogia Olodum - Epistemologia do Samba-reggae*", obra que reverbera sua trajetória. Mãe. Mulher. Maria Olodum. Mara é simplesmente, MARAvilhosa!

**o menino, o tambor e os mestres:
uma vida dedicada à percussão afro-baiana**

**the boy, the drum and the masters:
a lifetime dedicated to the afro-bahian percussion**

Wilson Santos de Jesus (Wilson Café)

Músico, cantor, compositor e percussionista baiano
Salvador – Bahia

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0202-0842>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14219018>

Resumo: Um autobiografia com o formato de testemunho pessoal para sustentar que a arte, quando aliada à educação, pode romper ciclos de exclusão e promover cidadania e dignidade às futuras gerações de jovens negros no Brasil. Um libelo de caráter histórico-político para a afirmação do valor dos mestres da música percussiva baiana na construção do patrimônio musical brasileiro.

Palavras-chave: (1) Música percussiva baiana; (2) Mestres do tambor; (3) Tambores; (4) Instrumentos de percussão; (5) Escola de Educação Percussiva Integral.

Abstract: An autobiography in the format of a personal testimony to support that art, when combined with education, can break cycles of exclusion and promote citizenship and dignity to future generations of young black people in Brazil. A historical-political statement to assert the value of Bahian percussive music masters in the construction of Brazilian musical heritage.

Keywords: (1) Bahian percussive music; (2) Drum's masters; (3) Drums; (4) Percussion instruments; (5) School of Integral Percussive Education.

Primeiros passos

Uma infância regada a festas populares e tradições musicais

Nome de batismo, *Wilson Santos de Jesus*, conhecido musicalmente como *Wilson Café*. Nasci no dia 6 de março de 1966 na cidade de Salvador, no Estado da Bahia na maternidade *Sagrada Família* no bairro do Bonfim, e fui criado no bairro do *Rio Vermelho*, ao lado de uma família de muito amor que muito me honra. Minha história de vida se resume entre a *Cidade Alta* e a *Cidade Baixa*, com uma infância e adolescência repleta de alegrias e muitas emoções.

O bairro do *Rio Vermelho* trouxe para o meu infinito particular o mar, com seus encantos e seus mistérios! Trouxe para mim amigos, que até hoje caminham e comungam através da minha arte uma grande amizade, trouxe lembranças das escolas como *Casinha Feliz*, *Medalha Milagrosa*, *Alfred Nobel*, *Colégio São José*, as praias do *Buracão* e *Amaralina*, com suas colônias de férias, os shows no *Circo Troca de Segredos*, *Associação Atlética da Bahia*, *Espanhol e Baiano de Tênis*, as baladas das matines da boates *Close-up* e *Boalamour*.

Foto 1 – O tambor como ferramenta de inclusão social.



Fonte: Acervo *Wilson Café* (Crédito Toni Freitas).

O *Rio Vermelho* é muito importante na minha vida, porque foi nesse bairro que comecei a dar os primeiros passos para ser um músico. O bairro do *Uruguaí* trouxe para a minha vida uma alegria de viver, através da cultura popular. Ressalto, que se não fosse essa cultura popular e tradição, jamais eu seria hoje esse artista percussionista conhecido como *Wilson Café*.

Minha família é de um acervo musical muito grande, minhas avós *Jandira*, *Joana* e minha bisavó *Ricarda* ouviam e cantavam as músicas dos grandes cantores, cantoras e compositores da música popular brasileira. Minha avô *Jandira* gostava de *Dalva de Oliveira*, *Jamelão*, *Alcione*, *Beth Carvalho*, *Noite Ilustrada*, *Benito de Paula*, *Martinho da Vila*, *Eliana Pittman* e *Roberto Carlos*. Minha avó *Joana* gostava da música popular brasileira,

mas ela tinha uma paixão maior por *Nelson Gonçalves*, por incrível que pareça ela era apaixonada pelas composições de *Dorival Caymmi*, por causa do meu avô e da festa de *Yemanjá* no dia 2 de fevereiro.

Foi minha avó *Joana* que me levou pela primeira vez para conhecer a procissão marítima na jangada de seu *Valú*, pescador da *Colônia do Rio Vermelho*. Meu avô era pescador e não o conheci, pois quando cheguei nesse mundo ele já tinha falecido, porém o seu legado ficou presente no meu coração, devido aos contos na oralidade dos meus familiares da sua trajetória como homem do mar. Segundo meu pai meu avô tinha um barco e uma jangada. Esses eram os veículos que de sustento da casa, ele era apaixonado pela puxada de rede gostava de pescar, navegar e cantar, era um boêmio, ele tinha um respeito pelo mar e um encantamento muito grande. Em vida ele pediu ao meu pai: “quando os meus netos crescerem, não esqueçam de falar sobre minha trajetória, meu ofício!”.

Foto 2 – Festa Dois de Fevereiro na década de 1970.



Fonte: Acervo Salvador em fatos e fotos.

Minha avó *Joana* em memória herdou do meu avô como esposa, essa tradição e o respeito pelo mar levando-me e meu irmão *Wilton*, quando nós tínhamos sete e oito anos de idade, para conhecer a festa de *Yemanjá* no dia 2 de fevereiro. Na época lembro-me da procissão no mar com a tradição da imagem de *São Pedro da Igreja de Sant’Ana* com os pescadores da *Colônia do Rio Vermelho*, junto com os padres e as freiras do *Colégio Medalha Milagrosa*.

Era um ritual em forma de agradecimento pelo alimento de cada dia, lembro quando foi a primeira vez no ano de 1973, que minha avó nos levou para conhecer a tradição da entrega do presente. Quando eu digo nos levou,

me refiro a minha pessoa e meu irmão *Wilton*, ficávamos ansiosos não conhecíamos *Yemanjá*, só ouvíamos relatos dos contos, encantos da rainha das águas, mares e oceanos, todos diziam sobre o amor e o porquê da entrega de flores, presentes com os balaios enfeitados com alfazemas e água de cheiro. Quando chegamos no oceano ao som dos atabaques palmas e cantos do candomblé não imaginávamos tamanha surpresa. Vimos pela primeira vez a entrega dos presentes, na nossa imaginação *Yemanjá* iria aparecer saudar a todos e descer para o fundo do oceano com seus presentes, nas nossas mentes uma mulher com vestido azul com a estrela na testa, se transformaria em sereia. Quando estávamos brincando na cama, minha avó perguntava: “*meninos vocês ainda não dormiram?*” Ela vinha com os seus contos, falando sobre quem era o meu avô e, o seu legado como pescador.

Seu *Valú* alugou o barco do meu avô, passava o recurso para o meu pai e minha avó, respeitando a tradição do barco e da jangada, com o passar do tempo a jangada foi desaparecendo da procissão marítima. Era sagrado a nossa ida a festa, tinha a alvorada as quatro da manhã, o barracão todo enfeitado com palhas, folhas com o presente feito por um terreiro eleito pelos pescadores da *Colônia do Rio Vermelho*, todos os anos um terreiro ficava responsável a frente da obrigação religiosa. As *ialorixás*, *babalorixás*, *equedes* e os *ogãs* ao som dos *atabaques*, *agogô*, *xequerê* e palmas, saudavam milhares de fiéis, que chegavam cedo para levar suas flores, alfazemas e presentes.

Quando fomos levados para conhecer o mistério da rainha do mar, ficamos horas e horas um olhando para o outro, perguntava a meu irmão, “*cadê Iemanjá Wilton?*” Meu irmão dizia, “*calma Wilson já ela vai aparecer*”. Acabou o preceito da entrega da oferenda dos balaios e todos nós voltamos sem vê-la, e perguntamos a minha avó: “*cadê Yemanjá?*” Então ela disse: “*meus netos, Yemanjá somos todos nós, que entregamos nossas oferendas na água doce e na água salgada*”.

Hoje, como filósofo, eu vejo que isso era uma argumentação muito profunda para duas crianças de sete e oito anos. Com o passar dos anos observo o quanto ela tinha razão, quando dizia que *Yemanjá* somos todos nós, que levamos o amor e o carinho a rainha do mar, respeitando a natureza das águas. No dia dois de fevereiro o que me chamava atenção era o amor da minha família nesse dia festivo: minha mãe *Dona Deja* arrumava a casa para receber todos os parentes, lembro-me que todos compareciam para a deliciosa feijoada, era um dia “*prá lá de especial*”. Meu pai o *Wilson Guedes* cuidava da seleção musical, a trilha sonora era embalada ao som de *Benito de Paula*, *Beth Carvalho*, *Tincoãs* e *Les Aiglons*.

Com passar dos anos essa festa foi tomando novas dimensões, lembro-me dos meus amigos de infância e adolescência do bairro e também das escolas *Casinha Feliz*, *Medalha Milagrosa* dos colégios *São José* e *Alfred Nobel*. Uma saudosa lembrança que tenho como recordação foi o meu

primário na escola *Medalha Milagrosa*, uma época fantástica e muito importante para mim, me lembro também da importância da escola *Casinha Feliz*, *Colégio São José* e *Alfred Nobel*, esses colégios trazem valiosas recordações que permaneceram em boas e honrosas amizades até hoje.

Foi na *Escola Medalha Milagrosa* que vi pela primeira vez um concerto de piano da professora *Dadaça*, tocando o cancionário da música popular brasileira, lembro dela tocando e cantando *Ave Maria no Morro* do compositor *Herivelto Martins*. Fiquei tão impactado e sensibilizado com aquilo que resolvi participar das aulas de piano na capela, comecei a ter uma admiração pela Mãe de Jesus, que mais tarde me tornaria devoto de *Nossa Senhora de Fátima*. No início fiquei empolgado com as aulas de música, depois só queria jogar bola no pátio da escola, tinha um sonho quando criança de ser jogador de futebol do *Esporte Clube Bahia*, mais a música foi mais forte, porque no percurso ela apareceu não me deixou e tomou conta do meu ser.

No ano 1973, vi pela primeira vez os blocos de percussão da *Cidade Baixa*, o carnaval na *Rua Direta do Uruguai*, a valiosa época das batucadas estava ali e fiquei hipnotizado, não sabia o porquê, mas era algo muito forte e contagiante, ao ponto de sair correndo para acompanhar. Minha mãe, tias e avós corriam atrás de mim, seguravam meu braço, puxando minha orelha, colocando de castigo para não me perder no meio da multidão, lembro do palanque armado no fim de linha da *Rua Direta do Uruguai*, onde os blocos cordões, *afoxés* e batucadas desfilavam ao som das baterias com os seus mestres conduzindo o andamento com os ritmistas.

Cada uma possuía particularidades para dar o ritmo da festa, era impressionante, e quando pensava que aquela batida já estava familiar, vinha outro mestre regendo a sua batucada com a nova cadência! Para uma criança com dez anos de idade, minha percepção já estava começando a ser tomada pelo ritmo do tambor, a ancestralidade já estava presente, trazendo um passado com um novo futuro para o meu infinito particular, algo que mais tarde viria ser muito importante para minha vida! Era possível observar as alterações em cada formação que fazia parte da identidade com suas fantasias, coreografias, enredos e batucadas, era um carnaval de uma tamanha beleza. Quem viveu essa época sabe do que estou falando: as ruas do Centro da cidade decoradas com as alegorias do tema momesco.

Domingo e segunda-feira de carnaval, eu e minha família ficávamos no Uruguai, no tradicional carnaval de bairro e na terça-feira íamos para o *Campo Grande* assistir o desfile dos blocos, e minha avó *Jandira* saía com um grupo de pierrô. Essa senhora tem uma grande contribuição na minha vida, assim como minha avó *Joana*, ela era apaixonada por mim, eu era o neto que ela mais gostava, ela não escondia de ninguém!

Ela me ensinou tantas coisas que uma delas foi a fé, ela me levava para rezar aos domingos na Igreja dos Mares para ouvir o coral, ali eu ficava encantado com o coral negro que já existia naquela época, homens e

mulheres negras cantando louvores, com a formação da música *gospel* com terceiras vozes, sopranos, contraltos, barítonos, regidos por um maestro negro. A missa era composta por pessoas da comunidade da circunvizinhança do *Uruguai, Massaranduba, Ribeira, Calçada, Roma* e adjacências. Todas essas pessoas humildemente estavam ali, e eu ficava encantado com aquele coral! Elas não iam somente pela fé, estavam lá para verem e ouvirem vozes negras com arranjos fantásticos. Tinha um momento que as vozes pareciam um tambor, eles usavam como instrumentos de percussão acompanhado por um pianista. Lembro que depois da missa íamos no *Hospital Santo Antônio*, onde ela trabalhava como atendente de enfermagem, para ver se *Irmã Dulce (Santa Dulce)* estava precisando de algo, as duas conversavam horas e horas, tinham uma ligação muito forte.

Vale ressaltar que minha avó trabalhou com *Irmã Dulce* desde a época do galinheiro no ano de 1973. As festas natalinas no *Hospital Santo Antônio*, tinham uma alegria contagiante, eram bacanas! Minha avó fazia questão de levar seus netos para tomarem a bênção na época com *Irmã Dulce*. Não imaginava que um dia ela seria a primeira santa brasileira, ela tinha um olhar tão profundo, quando soube dos relatos dos seus milagres, tornei-me devoto de *Santa Dulce*, principalmente por tê-la conhecido muito garoto. Ela passava as mãos nas nossas cabeças, minha e dos meus primos e do meu irmão, dava carinhosamente um abraço tão caloroso com seu sorriso acolhedor. Os médicos e os funcionários do hospital gostavam muito da minha avó, ela tinha uma importância muito grande, aliás quem não gostava de *Dona Jandira*? Não lembro de ninguém maltratando a minha avó, não lembro de vê-la com queixas.

Na rua *Vinte e Cinco de Junho* nº 70, onde morava minha avó, morava era uma alegria, todos os moradores vizinhos tinham um laço afetivo com a minha avó. Sua *Trezena de Santo Antônio* era famosa, vinha gente de outras cidades para participar, minha família é originária do *Recôncavo Baiano*, mas especificamente das cidades de *Santo Amaro da Purificação* e *São Francisco do Conde*. Herdamos essa valiosa tradição no encerramento da *Trezena*: era uma festa maravilhosa! O altar ornamentado de flores, a cozinha repleta de doces salgados, canjica, bolo de Carimã e mingau de milho.

Uma lembrança especial que eu tenho, uma família vizinha da rua *Vinte e Cinco de Junho* que se tornou um grande elo entre nós, estou falando de *Dona Maria José, Valdeci, Valdicélia, Raimundo e Seu Pio*. *Seu Pio*, assim conhecido, era frequentador ilustre do *Afoxé Filhos de Gandhi*, ele acordava muito cedo no Domingo de Carnaval para arrumar sua fantasia, tinha um respeito pelas tradições africanas e brasileiras do candomblé. Para ele era um ritual sagrado desfilar no *Afoxé*! *Dona Maria José*, sua esposa, engomava e depois passava aquele lençol branco costurados nas laterais do corpo ele arrumava os colares e guias nas contas brancas de *Oxalá* e azul de *Ogum*, simbolizando os votos de paz.

Ninguém mexia no seu turbante, pois ele não deixava. Certa vez, ele me chamou atenção porque peguei no turbante: ali estava a força do seu *Orí*. Desde o momento em que você recebe a fantasia, até o momento que se veste, era algo muito sagrado. Então, eu cresci vendo esse respeito que permanecia desde a formação de 1949, com os estivadores, contava com muito orgulho quando saiu pela primeira vez no *Gandhi*. Considerava como meu tio-avô, seus cabelos brancos e barba brancas, demonstravam uma herança africana latente, tinha a postura de um rei africano, quem o via, dizia que ele era um ancestral, um orixá!

Eu tinha muito respeito por ele, tomava benção, o chamava de meu avô, e ele de meu neto.

**Foto 3 – Carnaval na Rua Direita do Uruguai, 1972
(Irmão, primos, mãe e tia).**



Fonte: Acervo Wilson Café

Mestre Pio foi o meu primeiro mestre, apresentou-me aos meus sete anos de idade, um tambor cilíndrico de 90cm, ligeiramente cônico, feito em madeira e aros de ferro, com uma das bocas coberta por um couro seco de bode.

Batizou as minhas mãos, abrindo o portal de ligação entre o céu e a terra, pedindo saúde, paz, prosperidade, colocando minhas mãos no centro do rum com a sonoridade grave ao toque do ijexá, explicando-me não só pelo seu tamanho, mas pelo que ele realiza por ser solista. Agradeço imensamente ao Mestre Pio, por ter me apresentado essa tradição dos atabaques “rum,” “rumpi” e “lê”. O rum, o maior de todos, possui o registro grave; o do meio, rumpi,

tem o registro médio, o lê, o menor possui o registro agudo (WILSON CAFÉ, *Depoimento*, 2024).

Algo reforçava em mim, algo estava por vir, não sabia que força era aquela que vibrava nas minhas mãos quando tocava o *rum*, e tão pouco o que seria do meu destino como um tocador de tambor, um futuro Mestre da Percussão. As sonoridades ficavam próximas, quando via o tapete branco passar no circuito do *Campo Grande*, assistindo da arquibancada juntamente com a minha mãe, tias e o meu tio *Adilson*, era algo ancestral. Dançávamos e cantávamos em uma contagiante alegria familiar, ao som do *Ijexá*.

Tio *Adilson*, irmão da minha mãe, foi o meu segundo mestre, ao apresentar alguns instrumentos de percussão. Através dele, em 1973, no seu bloco *Os Trouxas*, na *Rua Direta do Uruguai*, eu conheci o repique de um tambor pequeno com a sonoridade aguda, com peles em ambos os lados, tocado com uma baqueta em uma das mãos, enquanto a outra mão toca diretamente sobre a pele. Instrumento essencial para ajudar a marcar o tempo da música e perfeito para fazer solos. Lembro dele tocando repique e um *surdo*, instrumento de som grave, feito de madeira ou metal com peles de cabra ou boi de ambos os lados, de couro natural ou sintético, que serve para marcar o tempo da música, e o *reco-reco*, instrumento que consiste em uma caixa de metal com duas ou três molas de aço esticadas sobre o tampo, contra as quais é friccionada uma baqueta de metal.

Comecei a simpatizar com esses instrumentos e ver que todos eles faziam parte das batucadas dos blocos e cordões. Eu era apaixonado pela concepção rítmica do bloco, sua batucada me contagiava a ponto de eu querer tocar. Eu não tinha ainda um mestre que me ensinasse como, e por onde, começar a desenvolver os primeiros dons percussivos. Quando desfilava com minha família no bloco, ficava inquieto com a sonoridade da bateria e a vontade de tocar e de estar ali entre os ritmistas para mim era algo espetacular.

A alegria da família de minha mãe sempre foi contagiante, e eu gostaria muito de ter conhecido meu avô paterno *Antônio Alesbão*, quem deixou um grande legado. Um homem do *Culto Espírita*, que trabalhava no escritório central da *Leste*, e que era muito respeitado pelo seu ofício, pois tinha uma paixão enorme pelo trem como transporte ferroviário, como locomoção de cidade para cidade. A história do trem é muito importante na minha vida, porque além de estar sempre entre a Cidade Alta e a Cidade Baixa, a *Estação da Calçada (Leste)* me traz lembranças maravilhosas de quando eu andei de trem pela primeira vez.

Foto 4 – Wilson Café e seu Tio Adilson, presidente do bloco Os Trouxas.



Fonte: Toni Freitas, Carnaval 2023.

A viagem foi para ir para o sítio *São Cosme Damião* no *Parque Verde em Camaçari*. O sítio foi comprado pelo meu pai, junto com a minha mãe, e depois eles resolveram presentear essas terras a minha avó *Joana*, para envelhecer com uma boa qualidade de vida na natureza do campo, com ar puro e um bom plantio. Minha avó pediu aos meus pais que não queria morar lá sozinha, e sim com toda família, e que deixassem o sítio como herança familiar para os seus netos herdeiros *Wilton e Wilson*.

Ali começou uma linda história familiar, regada de muito amor pela natureza. Nos finais de semana, quando meu pai estava trabalhando, íamos de trem para o parque verde e nas férias escolar também. O trem saía da *Estação da Leste na Calçada*. Quando chegávamos na estação, os diretores vinham nos cumprimentar de forma honrosa e saudosa pelo legado do profissionalismo do meu avô. Foi aí que eu percebi que meu avô foi um homem de movimento, respeitado pela dedicação em vida pelo seu ofício.

A minha família é de uma espiritualidade muito grande, para um garoto de dez a onze anos de idade, vivenciando a cada capítulo novos conceitos, ritmos era algo surpreendente, e ao mesmo tempo assustador, porque eu não tinha noção da minha ancestralidade. Eu não sabia o que tinha herdado para o meu cotidiano, apesar do convívio da formação católica, minha mãe, juntamente com meu pai, no mês de setembro ofereceram o tradicional *Caruru de São Cosme e Damião e Crispim e Crispiniana*.

Eu cresci nessa religiosidade da fé, respeitando a tradição familiar, herdada dos nossos mais velhos. Ficava impressionado com as cantigas dos *Sete Meninos*, acompanhado pelas palmas que já contagiavam os meus ouvidos! Era tão importante, algo muito forte que eu chego a me emocionar quando penso sobre isso, porque eu comecei a perceber a minha coordenação rítmica, por causa da tradição do *Caruru de São Cosme e Damião*. Foi aí que eu comecei a tocar nas panelas da cozinha de minha mãe!

No sítio eu tocava nos baldes e nas mesas. Assim começava um novo despertar para a percussão, a sonoridade e os timbres já estavam no meu *habitat*. O samba me fez aprender os compassos e as divisões, porque a tradição do *Caruru dos Sete Meninos* finalizava com essas canções “*Vamos levantar no cruzeiro de Jesus, no céu, no céu, no céu da Santa Cruz*”, outra que eu amava tocar era “*São Cosme mandou fazer duas camisinhas azul, no dia da festa dele, São Cosme quer caruru*”. Esse *Samba de Caboclo*, essas pisadas junto com as palmas, corpo, movimento, canto, tradição, oralidade começavam a tomar conta de mim. Eu ficava impressionado com aquilo tudo porque, no meu imaginário, os meus ancestrais já estavam me dizendo:

— *Já estou lhe apresentando essas sonoridades esses timbres, que agora já estão no seu caminho, cuidado, sei que virão dificuldades, mais a sua fé levará você a caminhar em direção ao sucesso do tambor.*

Comecei a ficar confuso com as divisões dos instrumentos e suas sonoridades, que cada um desempenhava, por exemplo no *Samba de Caboclo*, *chulas* e *umbigadas*, tocávamos os *atabaques*, *pandeiros*, *agogô* e *reco-reco*. Nos ensaios do bloco *Os Trouxas* os instrumentos em destaques das batucadas eram *repique*, *tamborim*, *ganzá*, *surdos*, *cuíca* e *caixas*. Durante a minha trajetória esses instrumentos começaram a fazer parte dos meus aprendizados, a cada passo dado surgiam novas descobertas em relação aos ritmos e os tambores. Começava a ficar claro que para cada ritmo era imprescindível a execução de novos ou antigos instrumentos.

No ano de 1975, o meu compadre *Roque* saiu no *Cacique do Garcia*. Lembro dele todo fantasiado de azul e branco, vale ressaltar que foi pela primeira vez que eu vi o desfile do *Cacique*. Eu estava feliz da vida presenciando a cultura dos *Blocos de Índio* e a sonoridade contagiante da sua bateria! Sua fantasia era linda, o traje azul e branco contagiava todos na avenida, o carro alegórico decorado com as lindas índias animavam os seus foliões. Os cantores davam um *show* com os refrões, agitando a multidão que os acompanhava. Foi uma época de ouro, era lindo de se ver e apreciar o *Cacique* passar. Minha tia *Jacira*, sua esposa, o acompanhava, mas não podia desfilarmos dentro do bloco porque no bloco só desfilavam homens. Só era permitida a presença dos homens, e não das esposas, namoradas, etc.

Na terça-feira de carnaval tinha um grupo de parentes e amigos que desfilavam com mortalhas na avenida. Lembro-me que o grupo encontrou com minha mãe e minha avó na arquibancada do *Campo Grande*. Eles acenaram para a gente, pois já sabiam que a gente estava lá. Todos os anos ganhávamos ingressos do Sr. *Archimedes Silva*, irmão de minha madrinha. Ele era fundador da *Federação de Entidades Carnavalescas* e membro do *Conselho Municipal do Carnaval*, além de ter sido presidente de vários blocos e dirigente de inúmeras entidades que ajudou a criar. Onde houvesse carnaval, lá estava ele! Ele defendeu os pequenos *afoxés* e blocos da capital

e foi o maior incentivador da criação de associações culturais, objetivando manter vivas as tradições e raízes dos antigos carnavais.

Minha tia *Nalvinha* foi até a arquibancada e pediu permissão a minha mãe para eu dançar ao som do *Bloco do Jacu*, e disse:

— *Deixa eu dançar com Wilsinho?* Minha mãe disse: *Deixo, mas tome cuidado.* Minha tia me levou para conhecer o famoso *Bloco do Jacu*, que era o mais liberal dos anos 1970 entre aos blocos e cordões tradicionais da época. O *Jacu* não tinha cordas, sua mortalha azul tomava conta da avenida. Sua madrinha era a transformista *Divina Valéria*, que esbanjava charme no carro de abre alas! Fomos até o *Relógio de São Pedro* dançando, e eu pulava de alegria, pois nunca tinha visto de perto um bloco tão animado, originalmente com uma linda mortalha, um carro alegórico com uma sonoridade contagiante, sem cordas, os foliões em um astral maravilhoso: um bloco espetacular para sua época!

Foto 5 – Divina Valéria do Bloco do Jacu.



Fonte: Salvador em fatos e fotos

Waltinho Queiroz, poeta e compositor, animava os associados de forma brilhante, ninguém ficava parado, um bloco sem preconceito e sem cordas, que marcou a minha infância com boas lembranças. Nesse mesmo dia outro grande acontecimento marcou a minha vida: o grupo das minhas tias, com seus noivos, namorados e maridos, não imaginava que, naquele dia, quem estava vindo atrás do *Bloco do Jacu*, era o *Trio Elétrico de Dodo e Osmar*! Fui abraçado pelo grupo de parentes e amigos para não ser pisoteado. Se minha mãe soubesse disso, iria matar minha tia (risos)! Na verdade, eles estavam com medo de eu ser machucado com as cotoveladas, mas eu estava adorando aquilo tudo! Era aquele empurra-empurra, aquele *frisson*, ao som da canção “*Frevo do Trio Elétrico*”:

Abre alas minha gente, que o frevo vai passar / é o famoso trio de Dodô e Osmar / quando a rua sai / alegria é geral / é quem mais anima nosso carnaval / pula gente bem / pula pau arara / pula até criança / e velho babaquara / o frevo da Bahia / alegria nos dá / com o trio elétrico de Dodô e Osmar.

Eu estava adorando aquele empurra-empurra, não parava de olhar para cima do trio para ver o som da guitarra elétrica de *Armandinho*. Um certo momento, eu vejo *Ary Dias*. Fiquei impactado! Foi a primeira vez que eu vi um percussionista multi-instrumentista, com uma concepção rítmica fantástica. Aquilo que estava presenciando era inovador, ele estava conduzindo a banda com vários andamentos, tocando bateria e percussão, ao mesmo tempo com sorriso largo, distribuindo simpatia com seu jeito tribal de tocar. Eu fiquei encantado com aquilo tudo, chamou minha atenção os instrumentos escolhidos por ele na época eram as *caixas, pratos, bumbo, tom-tom, congas e bongô!*

Essa formação mexeu com a minha cabeça, e um certo dia, eu peguei os baldes, bacias, latas, cabo de vassoura e tampas de panelas, montei uma bateria de sucata, ficava escutando os *LP's* do trio e acompanhando, descobrindo uma nova forma de tocar. Foi aí que surgiu minha "*Sucatasonora*"! Batizei com esse nome minha primeira bateria, com materiais recicláveis. Já que eu não tinha uma bateria profissional em casa, resolvi montar, descobrindo minha criatividade. Nunca imaginei na minha vida que um dia *Armandinho* e eu seríamos amigos, pois ele é o meu grande mestre, o meu ídolo. Na minha opinião, ele é o *Papa da percussão baiana*, depois de *Nelson Maleiro*! Voltei com aquela cena na minha cabeça.

No ano de 1976, no sítio dos meus pais, meu tio *Adilson* me viu tocando e disse: "*Wilsinho você tem ritmo. Parabéns!*" Confesso que nesse momento eu fiquei muito feliz, comecei a estudar sozinho os instrumentos das batucadas que meu tio levava para o sítio *Cosme Damião* por causa dos encontros familiares nas datas festivas, que ocorriam durante o ano. As festas eram nas datas comemorativas do *São João* e *Natal*. No *São João* comemorávamos com o *Samba Junino*, essa tradição familiar começava com a *Trezena de Santo Antônio* na casa da minha avó *Jandira* no bairro do *Uruguai*, e seguia pelos festejos juninos no sítio *Cosme e Damião*, no bairro *Parque Verde em Camaçari*. Saímos tocando pelas ruas, parando em casa em casa, dizendo: "*São João passou por aí?*" Os donos da casa respondiam: "*Não, pode entrar!*" Então nos cantávamos: "*Oh dona da casa ou nossa senhora, dá o que beber, senão eu vou embora*". Nesses encontros, eu aproveitava para tocar o *surdo, timbau, tamborim, pandeiro e reco-reco*.

O *Samba Junino* chegou a minha vida pelos mais velhos da árvore genealógica. Nas conversas eu ouvia relatos, expressão cultural marcada pela rítmica do *Samba Duro*, disseminada há pelo menos 40 anos em diversos bairros de Salvador como: *Engenho Velho de Brotas, Garcia, Uruguai, Liberdade, Plataforma, Nordeste de Amaralina* e outros. Muito tímido,

aprendendo de ouvido e vendo meu primo *Carlinhos* tocar o *timbal*. Esse é um tambor brasileiro, inspirado em influências africanas, feito de metal com peles de náilon. Despertou-me o jeito como ele tocava, e com o passar do tempo fui adquirindo novas levadas. Eu não conhecia esse instrumento, ele chegou pelas mãos do meu primo, que usava nas rodas de samba. Por ser inovador, comecei a estudar e descobrir as sonoridades aguda, médio e grave.

Com o passar dos anos, o sítio cresceu e eu já estava na minha adolescência, completamente apaixonado pelo tambor e pela *Black Music*! Tinham duas varandas: uma era a varanda dos jovens, que era frequentado pelos meus primos, primas e a comunidade do *Parque Verde de Camaçari*, e a outra que era da Velha Guarda, os mais velhos com a tradição do samba e cultura popular. A varanda que ficava com jovens, era a varanda que tinha a “Taterka”, uma vitrola que meu pai presenteou a mim e ao meu irmão, e esse toca-discos fazia o maior sucesso.

Meu pai era petroleiro, ganhava muito bem na época. Ele foi um pai maravilhoso, muito batalhador, que aos 84 anos (2024), de um AVC hemorrágico, e nos deu uma educação honrosa! Nunca faltou nas nossas vidas alimento, moradia e educação! Ele passou muita dificuldade, sendo filho único. Quando o meu avô faleceu, minha avó passou a ser governanta de uma família que residia no *Bairro da Barra*, próximo ao clube *Palmeira da Barra*. Esse casal não tinha filhos, então eles adotaram meu pai, dando-lhe uma boa criação. Aos dezesseis anos meu pai se tornou escoteiro, a família que o adotou como filho afetivo tinha um convênio com *Colégio Marista*, colocando meu pai para estudar ali. Meu pai era um homem negro que estava estudando no Marista, sofreu muito preconceito por ser um negro pobre estudando em colégio de rico! Mas ele “tirou de letra” e conquistou grandes amigos, meu padrinho Joel por exemplo., foi o grande incentivador para meu pai entrar na Petrobras como *office-boy*. Meu pai começou a estudar, fez um curso técnico na *Escola Técnica*, formando-se eletromecânica.

Minha mãe faleceu no ano de 2009, aos 65 anos de idade, lutou bravamente contra um câncer mais infelizmente não conseguiu sobreviver. Tenho muitas saudades dela, minha eterna luz, meu diamante! Ela trabalhou na fábrica de artes, pintava quadros e santos. Ela tinha o dom das Belas Artes! Terminou os estudos e se especializou em Artes, enquanto meu pai abriu uma pequena oficina, fez um teste na Petrobras, foi aprovado e começou a trabalhar na parte de mecânica de consertar carros. Passo a passo ele foi passando em concursos da Petrobras e se aposentou como diretor de sonda da cidade de *Candeias*! Cresci ouvindo essa frase dos meus pais “*Só vencemos nessa vida quando buscamos os nossos direitos através dos estudos*”.

O senhor *Wilson Guedes de Jesus* e a senhora *Adjaldina Maria Santos de Jesus*, os tenho como o meu melhor tesouro, tenho muito orgulho de falar sobre os meus pais! Minha mãe uma mulher muito criativa para sua época,

excelente profissional nas artes plásticas, e com o falecimento do meu avô ela assumiu a casa educando os seus irmãos *Adilson*, *Adinalva* e *Jacira*, ajudando financeiramente a família. Eles venceram racismo e preconceito nos prevenindo contra a discriminação. Meus pais nos educaram de forma honrosa, nos colocando em boas escolas. Lembro dos meus colegas de sala: *Bebeto*, jogador da seleção Brasileira de Futebol; *Gílson Cardoso*, artista plástico e *Luiz Carlos Dória*, o treinador brasileiro de boxe do campeão *Acelino Popó Freitas*. Havia também outros colegas, que se tornaram musicistas, a exemplo de *Marquinho Lobo*, grande percussionista de carreira internacional. O legado dos meus pais deu-me coragem de viver e enfrentar os desafios da vida. Há uma frase no meu disco *Coração de Tambor*, que é do meu padrinho *Mestre Jaime Sodré*, que diz: “*Eu sei o que faço, eu faço o que sou, do meu coração de tambor*”.

O caminho das pedras até a certeza: quero ser percussionista!

Na época da *Black Music*, morávamos em um apartamento no conjunto *Barão do Rio Vermelho* na Rua *Rogério de Farias*. O apartamento era grande, mas não tinha uma sala apropriada para dança. Era um modismo: todos que trabalhavam no *Polo Petroquímico* e na *Petrobras* construíam casas com a varanda e salas enormes. Meu pai resolveu construir uma varanda bem espaçosa no sítio *Cosme e Damião* em *Camaçari* para dançar ao som *James Brown*, *Jackson Five*, *Donna Summer*, *Diana Ross*, *ABBA*, *Chic*, *Carlos da Fé*, *Lady Zu*, *Tim Maia* e *Tony Tornado*. Todos esses artistas eram os meus preferidos da era *Disco* e *Black Music*. *Tina Charles*, *Santa Esmeralda*, grupo *Imagination*, *Bee Gees*, *Cerrone* e *Miss Lene*, faziam o maior sucesso na década de 1970 e no início dos anos 1980 começou uma nova fase da minha vida, aos meus 17 anos, com a chegada da Discoteca. A moda era dançar com “*Os embalos sábado à noite*”, com *John Travolta*, e as *Frenéticas* “*Dancin' Days*”, e *Barry White*.

Os lugares preferidos da minha turma, eram as boates *Hipopótamos*, *Close-up* e *Tropicália* na *Associação Atlética da Bahia*. Confesso que foi uma das melhores épocas da minha vida, com a minha turma do *Colégio São José* e *Alfred Nobel* e os meus amigos do conjunto *Barão do Rio Vermelho*. Era muito legal, porque íamos todos os domingos para a matinê da *Close-up*, dançávamos ao som dessa discoteca. Era bom demais! A discoteca para mim não era apenas um estilo de música, era um estilo de vida completo, que incluía roupas, danças e um espírito de celebração e diversão. Nessa época, algo que me fascinava era ver os negros com seus cabelos *Black Power*, calças boca de sino, e os sapatos cavalo de aço, esses eram os nomes das roupas dos artistas renomados. Certa vez, eu estava assistindo televisão no programa *Globo de Ouro* e *Tim Maia* estava cantando, tocando *cowbell* e solando *timbales*. Eu disse a mim mesmo: “*Caramba, que cara é esse?*”

Começou um novo despertar do corpo com o ritmo da *Black Music* com era *Disco*. Lembro do *Circo Troca de Segredos*, onde íamos assistir *Luiz Caldas e Acordes verdes, Gerônimo, Banda Eva* com cantor *Jota Morbeck*. Era uma época de celebração, ali sim, era uma época de celebração! Porque durante um ano letivo de 1979 ficávamos conversando e pensando com os meus colegas de classe, que bloco iríamos sair no carnaval. Eu ainda não era músico, nem pensava em nada, eu só estava vendo como isso iria influenciar na minha vida.

Quando vi pela primeira vez o *Trio Elétrico Dodô e Osmar*, com o percussionista *Ary Dias* na minha infância, foi um momento inesquecível. Depois, na minha adolescência, quando comecei a frequentar o *Circo Troca de Segredos*, vieram outros momentos marcantes, com *Luiz Caldas, banda Acordes Verdes e Gerônimo*. Ainda não existia *Axé Music*, o sucesso era a *Banda Eva* com o cantor *Jota Morbeck*. Ele foi um dos maiores cantores das bandas de carnaval de Salvador nas décadas de 1970-1980. Tudo aquilo que estava acontecendo era muito inovador. Minha turma tinha dúvidas sobre qual era o bloco que iríamos sair, o *Eva* ou outros. Eu gostava muito do *Traz os Montes*, porque foi nele que passei a conhecer grandes histórias da minha vida como músico. Enquanto isso, em setembro na cidade fervia com o *Festival da Primavera*, shows no *Baiano de Tênis* com a *Banda Blitz* e na *Associação Atlética* com o grupo *Kid Abelha* e outros.

Comecei a andar com a turma de músicos, o entrosamento começou a aflorar e o desejo de tocar em uma banda era algo que estava nos meus sonhos no carnaval, já estava estudando *bongô* e *congas*. No ano 1981 eu e alguns amigos saímos no bloco *Traz os Montes*, o que foi uma experiência inesquecível. Como fã da *Banda Chiclete com Banana*, ao invés de dançar, eu ficava olhando para *Waltinho Cruz* tocar percussão e me tornei seu fã. Quando acabava o desfile eu ia para a porta do trio pedir autógrafo, e ele gentilmente atendia a todos e presenteava baquetas. Vou confessar uma coisa, viu! Fui um dos privilegiados a ganhar uma baqueta da marca *pearl*! Ele tocava *congas* e *bongô* divinamente, quando *Bell Marques* falava na percussão, o meu olhar era para ver *Waltinho Cruz*, tocando no trio de *congas*, juntamente com *Denis* tocando *timbales*.

Quando o bloco encerrava no *Corredor da Vitória*, um grupo de colegas, amigos do *Colégio Alfred Nobel*, íamos para a praça *Castro Alves* para ver o trio elétrico *Armandinho, Dodô e Osmar* e os *Novos Baianos*. Quando chegamos na praça, vimos o trio decorado com os arranjos de frutas, *Baby e Pepeu* com os cabelos coloridos com as tonalidades vermelho, amarelo e lilás, *Morais* com sua voz contagiante ao lado de *Paulinho Boca de Cantor, Galvão, Jorge Gomes e Didi Gomes* com as roupas bem irreverentes, fiquei hipnotizado com aquela banda, vendo *Charles Negrata* com cabelo *Black Power*, tocando *congas* virtuosamente, com tamanha alegria me contagiou. Comecei a dançar ao som de “preta pretinha”, com um coro de mais de 10 mil pessoas na “praça do povo:”, sabe o que é isso? Cantando,

dançando e batendo palmas! Foi nesse momento que olhei para o céu e disse: “Quero ser percussionista, não tenho mais dúvida”!

Em 1981 conheci o *Orlando Bolão*, *Jeane Lee*, *Anselmo* (in memoria), *Ricardo*, *Mô*, *Guda Monteiro*, *Carlinhos Boca*, *Eniara* e *Fernando* e resolvemos formar uma banda chamada “*Cores e Nomes*”. Participamos do festival do *Alfred Nobel* e do colégio *Manoel Devoto*. Essa amizade começou porque éramos vizinhos no *Rio Vermelho*. Nessa época começamos a frequentar shows e cursos de extensão na escola de música da *Universidade Federal da Bahia*. Tínhamos um sonho de sermos reconhecidos na música baiana, através do nosso talento, o que foi uma tarefa árdua, porque ninguém conhecia a nossa banda e não apareciam oportunidades de mostrar nossos talentos. Ensaivamos sem parar, cada um estudava música com os seus professores no curso preparatório para o vestibular. Lembro que eu e *Orlando Bolão* passamos no teste de aptidão, fizemos as provas para o curso de música na *Universidade Federal da Bahia*, e fomos aprovados em 1982 para estudar com *Professor Fernando Santos*.

A escola de música da *Universidade Federal da Bahia* proporcionou, além dos estudos, uma oportunidade de entrosamento com a classe artística dos festivais instrumentais, que estavam acontecendo na cidade. Tornei-me pesquisador da vida e obra de *Ary Dias* e *Djalma Corrêa*, devido às lembranças de ambos nos trios elétricos, que me motivaram a ser um percussionista. Eles são mestres que inovaram e criaram uma forma de tocar nas décadas de 1970 a 1980. Os instrumentos usados nos palcos, passaram a ser uma evolução musical com *congas*, *atabaques*, *bongô*, *efeitos*, *timbales*, *cowbell*, *caixas*, *surdos* e *repiques*. Tal conhecimento é produto de pesquisa sobre *Ary Dias*, *Djalma Correia* e os percussionistas dos *Novos Baianos* *Charles Negrata*, *Baixinho* e *Bola*.

Na biblioteca da Escola de Música vi relatos de quando *Ari* participou da banda *Companheiro Mágico* (1973), uma das primeiras bandas instrumentais da Bahia, e do grupo instrumental *Microtons*, com *Walter Smetak*, quem tocou na Orquestra Sinfônica e fundou o conjunto de Música Contemporânea da UFBA. *Djalma Correia*, apesar de ser mineiro, fixou-se na cidade de Salvador e formou-se em 1970 na UFBA, onde estudou percussão e composição com professores como *Walter Smetak*, *Hans Joachim Koellreutter*, entre outros. Desenvolveu, em parceria com o *Goethe Institut*, o projeto “*The German All Stars Old Friend*”, um festival de jazz que reúne músicos alemães e de outros países. Ícone da percussão e da pesquisa afrobrasileira, *Djalma Corrêa* tocara com os quatro artistas baianos em agosto de 1964, em Salvador (BA), no lendário show *Nós, por exemplo*, que foi o pontapé inicial na trajetória profissional de *Bethânia*, *Caetano*, *Gal* e *Gil*, trazendo para os palcos a junção de ritmo e poesia. Este foi um trabalho rico de criatividade, com efeitos e tambores nas canções executadas. Nessa seara, a criação do grupo *Baiafro* (1970) merece nota pois, depois de doze anos (em 1976) *Djalma* atuou como percussionista no show do grupo

Doces Bárbaros, quarteto formado por *Caetano Veloso*, *Gal Costa*, *Gilberto Gil* e *Maria Bethânia*. A universidade passou a ser o lugar de estudos e pesquisas, observava que várias pessoas da área de música, teatro, dança não só frequentavam a escola, com participavam dos shows no ICBA e o *Teatro Vila Velha*.

Em Salvador um novo movimento de encontro de bandas instrumentais com a formação percussiva começou na década 1980. Vários encontros ocorreram na Escola de Música, com o professor de percussão *Fernando Santos*, que estava elaborando métodos dos estudos eruditos e populares do grupo de música contemporânea da UFBa. Em 1981, na *Universidade Católica de Salvador*, os professores de percussão *Ivênio* e *Manoel Gerônimo*, começavam a reunir músicos, como o baterista *Jaime Bocão* e o percussionista *Tustão Cunha*, integrantes do grupo instrumental *Pulsa*, que misturava poesia concreta com ritmos brasileiros.

Em 1983, locais como o *Teatro Vila Velha*, *Circo Troca de Segredos* em *Ondina*, o *Relâmpago da Pituba*, receberam muitos shows, locais e nacionais, e nesse período foram surgindo bares com características mais próximas desse universo. O *Rio Vermelho* passou a ser, nessa época, um dos bairros mais boêmios e culturais da cidade, com o *Ad Libitum*, *Espaço Bleff*, *Exodus Bar*, *Bar 68* e *Zouk Santana*. O bairro da *Pituba* também movimentava a boemia soteropolitana, com os bares *33*, *Trambar*, *Canteiros* e *Travessia*. Todos esses locais eram espaços de entretenimento de vários artistas hoje consagrados como *Carla Visi*, *Lazzo*, *Daniela Mercury*, *Gerônimo*, *Luiz Caldas*, *Netinho*, *Jorge Zarath*, *Margareth Menezes*, *Marcio Nilo*, *Saul Barbosa*, *Jota Morbec*, *Carlinho Cor das Águas*, *Clara Guimel*, *Marilda Santana*, *Vânia Abreu*, *Sueli Sodré*, *Jussara Silveira*, *Jorge Alfredo*, *Chico Evangelista* e outros. Comecei a ser amigo desses artistas, e ali estava surgindo uma genuína música baiana, que se configura com características próprias!

Eu já estava inserido no meio musical, começando a tocar muito jovem. Ainda não estava no grupo de *Tony Mola*, juntamente com *Carlinhos Brown*. Andava com o grupo de músicos das Escolas de Música das Universidades Católica e Federal. Em uma dessas noitada boêmias, encontrei o baixista *Marinho* da banda *Cheiro de Amor*, e fiquei sabendo que a banda estava precisando de percussionistas. Fiz um teste e fui contratado por *Totó* (in memória) para fazer o show no *Circo Troca de Segredos* (1980). Fiquei numa felicidade tão grande! Eu já estava tocando na banda *Cheiro de Amor*, conhecida como *Pimenta de Cheiro*. A estrela da banda era *Gugui* e *Terezinha Valoá*, no baixo *Marinho*, na guitarra *Vicente*, no teclado *Zé de Henrique*, na bateria *Toinho* e na percussão *Zuca*. Minha estreia foi no circo *Troca de Segredos*, e eu fui o primeiro do grupo “*Cores e Nomes*” a entrar em uma banda famosa.

O sonho de meu pai e minha mãe, era que eu fosse um engenheiro, ou médico ou outra profissão a não ser músico. Eles não imaginavam que eu já estava tocando! Quando falei do meu sonho em ser percussionista, não

gostaram da ideia, não achavam que seria uma carreira profissional e sim, um *hobby*, porque na família todos gostavam de música, mas ninguém se tornou profissional, porque todos começaram mais não deram seguimento pelas dificuldades, a exemplo do meu tio, que não permaneceu com bloco porque não tinha patrocinador.

No artigo “A Era das Batucadas”, Ickes (2013) argumenta sobre o relato dos grupos baianos que não eram subsidiados pela Prefeitura de Salvador. Isso eu vi de perto, pois presenciei a luta do meu tio, por ser negro de um bairro pobre, onde sem apoio e sem definição dos horários para sair na avenida. Os blocos de bairros populares sempre tiveram dificuldades de conseguir patrocínio. Quem conseguia patrocínio eram os blocos que tinham uma ligação com a Cidade Alta, nos bairros famosos para participar da Associação de Blocos e Trios. Como meu tio não participava, teve muita dificuldade para manter o seu bloco, que acabou terminando, mas só que a batuta dos meus ancestrais, foi passada para mim. Fui à luta porque eu queria mostrar para a minha família que a minha música era Arte, ancestralidade, educação, cultura e história. Todos os conhecimentos herdados dos meus ancestrais me fizeram um tocador de tambor. É certo que passei dificuldade, pois não foi fácil. Pisei em muitas pedras que furaram o meu sapato, no entanto, não rasgaram a sola do meu pé! Quando furava, eu trocava de sapato e segui em frente.

Fiquei muito honrado com a experiência de tocar com a banda *Pimenta de Cheiro*, do *Bloco Cheiro de Amor*, ao lado de grandes músicos da música baiana, porém acabei não ficando na banda pois recebi um convite para uma nova experiência musical. Que experiência foi essa? Em 1984, encontrei *Levi Pereira* e *Durval Lelis* no bar *Canteiros* na *Pituba*. Desta vez fiquei sabendo que estavam abertas audições para percussionistas na *Banda Pinel*. E foi assim que ingressei para a banda, cuja formação era . A formação era *Durval Lelis* na guitarra, no vocal: *Levi Pereira* no vocal e baixo, *Ana Cláudia* no vocal, teclado: *Ricardo Ferraro*, flauta: *Luciano Chaves*, bateria: *Tião*, guitarra base: *Paulo Cheiro*, percussão: *Wilson Café* e *Ubajara Carvalho*.

Percussionista do mundo: de Salvador para o Rio de Janeiro e Nova York – os anos dourados

Meu nome artístico ficou definitivo como *Wilson Café*. Quando eu falava que meu nome de batismo era *Wilson*, todos diziam “*está muito careta para um percussionista*”. Comecei a observar e perceber que faltava um apelido artístico, lembrei do que tinha acontecido na minha infância, quando minha avó trabalhava no *Hospital Santo Antônio* ela tinha três “quentes frios”, ou seja: garrafas térmicas para, leite, café e chá. Nessa época, eu tinha dez anos e, por ser menor de idade, e eu não poderia ir para os ensaios do *Bloco os Trouxas*, porque o Juizado de Menores não permitia. Então meu tio *Adilson* era o responsável por me levar. Durante o dia, quando observei que minha

avó estava com as garrafas de “quente frio”, e vi que ela as colocava em uma sacola, eu peguei a garrafa de café e escondi no armário. Ela não percebeu! No outro dia de manhã, quando ela chegou do plantão e não encontrou a garrafa de café, ela perguntou: “*Quem viu a garrafa do café? Eu não sou doída! Como foi que essa garrafa desapareceu?*” Meu tio olhou para ela e falou, “*Quem tomou café durante o dia todo foi Wilson, porque a senhora fica falando que tomar café passa o sono, óbvio que ele tomou bastante café para não dormir, para ir para o ensaio*”. A família toda começou a dar risada com essa história e passou a me chamar carinhosamente de *Cafezinho*. Meus pais não gostavam disso, diziam “*O nome do meu filho não é Cafezinho*”! Com o passar do tempo ponderei que o café é um produto de exportação e um patrimônio cultural do Brasil afinal, qual o brasileiro que não gosta de café? Então, escolhi o nome artístico *Wilson Café*. Assim começou a minha história na banda *Pinel* como *Wilson Café*, antes do *Cheiro de Amor*, quando eu toquei como *Wilson*. Em 1987, *Durval Lelis* e *Marcelo Brasileiro* resolveram formar o grupo musical que veio se tornar *Asa de Águia*, com uma formação que inovou no baixo *Cláudio Baé*, no teclado *Ricardo Ferraro*, na percussão *Wilson Café* e na bateria *Jean Toullier*.

Foi uma trajetória de muitos anos pela estrada até alcançarmos o sucesso tão esperado com a gravação do vinil, chamado *Asa de Águia* com sucesso, *Bota pra ferver*, *Take it easy* e outras. O *Asa de Águia*, com a mistura do *rock pop caribe* inovou o cenário da música baiana assim, como era chamada antes de existir o *Axé Music*. Levamos um bom tempo sem saber qual a nomenclatura que poderíamos dar a banda, qual a identidade musical, já que tocávamos *Pink Floyd*, *Lulu Santos*, *Kiko Zambiank*, *Carlos Santana*, etc. Eu por exemplo, estudava muito *Carlos Santana*, porque era apaixonado pela salsa. *Levi*, ex-integrante do grupo *Dodô e Osmar*, era o mais experiente da banda, *Durval* já era roqueiro, *Baé* veio da banda *Catapulta rock*, e *Jean* também fazia parte da banda de circo e foi um dos primeiros bateristas do grupo *Garagem*, que tocava música instrumental, e já era uma banda virtuosíssima. Ou seja, todos eram e ainda são músicos estudiosos e talentosos. Tinha um estúdio na sede do *Pinel*, onde ensaiávamos muito, e criamos uma banda com seu próprio conceito e identidade que chamou a atenção da mídia baiana, porque não existia em Salvador uma outra banda, que trabalhava na base do *rock* e *pop*, misturando com os ritmos caribenhos e afrobaianos.

Eu trouxe a bagagem rítmica da minha infância, juntamente com adolescência, que a minha ancestralidade me deu, e dessa forma coloquei essas musicalidades na banda, porque naquela época, ninguém usava essas células de matrizes africanas, em uma banda de *pop rock*. Todas as nossas músicas eram autorais, e a família do *Durval* tinha uma casa no bairro *Armação*, que apelidamos de mansão da *Águia*, onde ficávamos ensaiando, criando nossas composições e nossos arranjos, depois que não podíamos mais ensaiar no estúdio do *Pinel*.

O *Bloco Pinel* começou a ter um certo ciúme, porque a gente ensaiava dentro da sede do *Pinel*, éramos *Banda Pinel* e também éramos *Asa de Águia*. Alguns componentes do *Pinel*, no entanto, não eram do *Asa de Águia*, enquanto alguns componentes do *Asa de Águia* não eram da *Banda Pinel*. Então então o *Pinel* proibiu que a gente ensaiasse qualquer coisa do *Asa* na sede do bloco *Pinel*. *Durval* levou para a mansão da *Águia*, um mini estúdio, ficávamos ensaiando durante toda semana, começamos a tocar na varanda da casa e os vizinhos começaram a gostar. Nessa época todo mundo gostava de frequentar as praias e suas famosas barracas, começamos a panfletar nas praias de *Jaguaribe*, *Flamengo* e *Stella Maris* na barraca *Padang*, foi um sucesso tão grande que o *Asa de Águia* cresceu e começou a voar, sendo convidado para tocar na *Associação Atlética da Bahia*, *Baiano de Tênis*, *micareta* de Feira de Santana e no carnaval de Salvador no *Crocodilo*, *Eva* etc.

O *Asa* começou realmente a ter o seu sucesso em 1988, participando da gravação do clip *We Are the World of Carnaval*, campanha publicitária de Natal da *Ótica Ernesto*, cuja renda foi revertida para obras assistenciais *Irmã Dulce*, reunindo músicos, artistas, socialites, jornalistas e desportistas. Esse projeto foi parceria da *DM.9* com o *Asa de Águia*, com os músicos *Durval Lelis*, *Wilson Café*, *Ricardo Ferraro*, *Baé* e *Jean Toullier*, que foram os responsáveis pela gravação, arranjos no estúdio da *WR*, dirigido por *Wesley Rangel*. O autor dessa musica foi o publicitário *Nizan Guanaes*. *We Are The World of Carnaval* acabou virando o hino do carnaval no ano de 1988, e até hoje é a música mais tocada no carnaval de Salvador pelos artistas da *Axé Music*. Tornou-se também um dos sucessos musicais mais executados nos carnavais fora de época, nas cidades de Fortaleza, Natal, Recife, Aracaju, Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, Belo Horizonte e Florianópolis,

Todavia o meu destino não estava reservado para o *Asa de Águia* para eternidade, em 1989, fomos convidados para fazer o show na *Festa do Melão em Juazeiro*, por volta das 15 horas, o empresário da *Tânia Alves* na época o *Tadeu Viscarde*, estava procurando o empresário do *Asa*. O *Tadeu* disse, olha o baterista e o percussionista perderam o voo, naquela época só tinha um voo para ir para Juazeiro, conversou com o *Marcelo* que soube que tinha uma banda que ia abrir o show da cantora e perguntou quem era o baterista e o percussionista, então *Marcelo* nos apresentou a *Tadeu*, e o mesmo nos deu uma fita cassete com as músicas do repertório. Ouvimos, ensaiamos com o multi-instrumentista *Perinho Santana*, que estava fazendo a direção musical, no final da passagem de som *Tadeu* nos chamou e falou o valor do cachê, eu quase desmaio! Sabe por quê? Os cachês dos músicos da Bahia são inferiores ao eixo Rio e São Paulo, apesar de todos acharem quem toca no *Axé Music* é rico, isso é uma tremenda mentira. O *Axé Music* é movimento liderado por grandes empresários e artistas renomados, pagam bem na medida do possível, mas sempre estão metidos em causas judiciais, por não pagarem aos músicos e seus técnicos.

Os artistas independentes sofrem com o monopólio liderado pelos grandes empresários com as suas produtoras, os empresários ficam com o dinheiro e acaba tendo rompimento de grandes artistas, saindo da banda, esse é o grande conflito que até hoje vem acontecendo. Quando eu recebi esse convite eu fui lá toquei e eles gostaram, *Tadeu* nos levou depois do show para conhecer a *Tânia Alves*, a mesma foi super gentil, agradeceu e nos parabenizou. *Tadeu* disse quando for ao Rio nos procure, está aqui o meu cartão, comentou comigo e o *Jean* que estava pensando em mudar o baterista e o percussionista, se vocês quiserem ingressar na banda, aqui está o meu contato, nos deu o seu cartão, retribuí e dei o meu contato residencial e afirmei o meu desejo de um dia tocar com a *Tânia Alves*. Ela estava fazendo o maior sucesso na novela *Tititi* na *Rede Globo*, tinha gravado uma composição de *Roberto Mendes* e *Jorge Portugal*, chamada “*Amor de matar*”, e essa música estava fazendo o maior sucesso na década de 1980 nas rádios de Salvador e tocava muito nas festas de *Largo do Bomfim*, *Ribeira*, *Conceição*, *Rio Vermelho* e *Itapuã*.

Depois de alguns meses o telefone toca, eu ainda morava na casa dos meus pais, o *Tadeu* ligou e perguntou: *Wilson* estou ligando para saber se você tem interesse de fazer uma turnê para Estados Unidos e vamos passar 15 dias nas cidades de Orlando, Boston e New York, nós iremos fazer uma temporada na *Broadway* na casa de espetáculos *Blue Angel*. Fiquei doido com tamanha informação, conversei com meu pai, ele disse-me: “*Não temos parente no Rio de Janeiro*!” Porém, minha mãe disse: “*Nós temos sim! A prima de Edith ela mora no bairro do Catete*”. Minha mãe deu uma bronca no meu pai e afirmou: “*Ele vai! pois é o destino do nosso filho que está em jogo!*” Aceitei o convite, e foram oito anos morando no Rio de Janeiro. Quando fui para Nova York no ano de 1990 quem eu encontro? Meu ídolo: *Tony Mola*, ele estava por lá, foi assistir o show, eu estava tocando percussão sozinho, era uma turnê grande. *Tadeu* tinha alugado os instrumentos de percussão e não sabia que o responsável era o *Tony Mola*. *Tadeu* veio e fala para mim: “*Olha encontrei um baiano, que alugou todo o equipamento de percussão que você pediu*”. Perguntei a *Tadeu*: “*Qual é o nome dele*”? *Tadeu* respondeu: *Tony Mola!* Falei alto para todos ouvirem, esse homem é o mestre da percussão baiana, ele é meu mestre, comecei a estudar percussão com ele, sou grato pelos ensinamentos.

Quando estava no *Asa de Águia* em 1987, começou a existir um movimento, do encontro dos percussionistas liderado por *Tony Mola* que morava no *Maciel Pelourinho*. *Tony* estudava salsa por causa de *Vovô Saramanda*, que morava no Canadá e tinha um conhecimento profundo dos ritmos haitianos e dos ritmos cubanos. *Vovô* começou a trazer fitas, ele viajava fazendo *workshops* pelo mundo, tocando no *Balé de Cuba*, já era um astro da percussão baiana internacional, com o seu projeto africanista, ficava mais no exterior, do que no Brasil, respeitava e considerava *Tony Mola* como um grande amigo e percussionista.

Em conversa com o percussionista *Tustão*, contou-me como foi o surgimento do grupo *Buscapé*. Segundo ele, o flautista e saxofonista *Bira Reis*, nessa época tinha sua oficina de investigação musical na *Federação*, onde passou a ser um ponto de encontro dos ritmos afro-brasileiros, com a contribuição do flautista *Luciano Chaves* e do baterista *Anunciação*. Esse espaço virou uma *jam session*, nesses encontros em 1980 surgiu o grupo *Buscapé*, liderado pelo *Vovô Saramanda*, com os percussionistas *Tony Mola*, *Luiz Zoinho*, *Tustão*, *Ubaldo Waru*, *Júlio Flores*, o compositor, saxofonista *Jorge Papa*, o baixista *Gustavo Munhos*, o flautista e saxofonista *Bira Reis*, enquanto *Carlinhos Brown* ingressou no grupo bem depois. Ele relata que a banda *Buscapé* marcou época na cena instrumental baiana, porque todos os percussionistas assistiam os seus shows, devido a grande inovação musical do *afro jazz*. Vários percussionistas começaram a formar grupos para estudos tornando esse elo aprendizagem, uma eterna amizade, a exemplo de *Tony Mola*, *Carlinhos Brown*, *Walter Cruz*, *Wilson Café*, *Bastola*, *Rato*, *Zuca*, *Ubajara Carvalho*, *Renato Kalile*, *Tustão*, *Tião Oliveira*, *Edfran*, *Giba Conceição*, *Dito*, *Roquinho*, *Ivan Huol* e outros.

Nesse mesmo ano *Jhon Arruci* veio para um intercâmbio na UFBA, ele morava em New York e tocava com o grupo *Cubatá*, trouxe *Frankie Malabé* para ministrar *workshops* de ritmos cubanos na Escola de Música, e vários percussionistas adotaram as técnicas aprendidas. Eles gravaram ritmos como *rumba aberta* em várias canções da música baiana, a exemplo da composição *Sementes* de autoria do compositor, cantor e instrumentista *Missinho*, gravado pela banda *Chiclete com banana* (1985), com arranjo percussivo de *Walter Cruz*. *Jhon Arruci* começou a ministrar aulas na Escola de Música da UFBA, para vários percussionistas, um deles foi *Ivan Huol*, baterista atualmente do grupo *Garagem*. Depois de todo o aprendizado do *xilofone*, *Ivan Huol* introduziu os métodos e execução do instrumento na banda *Monte Serrat* do cantor e compositor *Gerônimo*, inovando o cenário musical ao lado de *Tião*. *Jhon Arruci* conheceu em 1984 o percussionista *Tião Oliveira* (*Tião Omolú*) e começou a estudar com ele os ritmos de matrizes africanas do *candomblé*. Ele fica encantado com os toques dos *atabaques* e com a força dos *ogãs* e seus cânticos.

A música baiana começou a ter uma proporção musical na década de 1980 com a grande influência da amizade dos mestres percussionistas e seus estudos nos ritmos *galope*, *frevo*, *ijexá* e *salsa*. Cada trio com o seu bloco tinha um nome específico para sua banda a exemplo do *Cheiro de Amor* e *Pimenta de Cheiro*, *Traz os Montes* e *Chiclete com Banana*, *Papa Léguas* e *Banda Furta Cor*, *Camaleão*, *Salamandra* etc. Salvador tornou-se um polo cultural com novos conceitos musicais influenciando o cinema, a dança e o teatro com os ritmos afro-brasileiros e com as inovações dos mestres percussionistas. A música baiana, como era chamada antes de ser apelidada de *Axé Music*, começou a deixar de ser música sazonal de Carnaval e ganhou espaço nas rádios e festas, enquanto os *Blocos Afro* ganhavam força fora de

seus guetos.

Os ritmos cubanos e caribenhos começaram também a ter uma grande influência, através de percussionistas que vinham a Salvador para estudar os ritmos afrobaianos, e ao mesmo tempo acabavam compartilhando os ritmos da sua cultura como *salsa*, *merengue*, *guaguancó*, *candombe* e *calipso*, estabelecendo uma relação de amor pela cidade e fixando moradia a exemplo do percussionista *Ramiro Musotto*. Nesse intercâmbio cultural nasceu em 1982, o grupo *Rumbahiana*, contribuindo com suas claves para um novo aprendizado rítmico na música afrobaiana. A *Rumbahiana* era uma orquestra que nasceu com o objetivo de difundir um ritmo que conquista a quem escuta: a salsa com oito baianos, um alemão, um italiano, um chileno, um argentino um sueco, que juntos fizeram este som multinacional que pode ser chamado de uma autêntica música caribenha, mas com um forte tempero baiano. Lembro das quartas-feiras de 1985 no bar *Vagão*, no bairro *Federação*, pois era o ponto de encontro dos percussionistas. Lá nos reuníamos *Tony Mola*, *Carlinhos Brown*, *Walter Cruz*, *Bastola*, *Tustão*, *Marco Lobo*, eu e outros. Esse espaço tornou-se o lugar mais visitado pela classe cultural dos segmentos dança, teatro e cinema, para verem e ouvirem os ritmos executados pelos mestres percussionistas ao som da *Rumbahiana*.

Em 1985, começamos a misturar nas bandas, os ritmos afro-cubanos e afrobaianos a exemplo do *ijexá*, *samba*, *salsa*, *merengue* e *calipso*. Essa inovação foi uma grande influência no panorama da música local, contribuindo com o *samba-reggae*, como afirma um dos precursores dessa inovação, *Mestre Jackson*. No cenário carnavalesco da Bahia, essa influência mudou até a instrumentação percussiva dos trios elétricos para instrumentos caribenhos como *congas*, *timbales* e *campanas*, *torpedos* e *templebocks*, notadamente a partir da música de *Luiz Caldas*, *Sarajane*, *Margareth Menezes*, *Gerônimo*, *Cheiro de Amor*, *Pinel*, *Netinho*, *Carlos Neto*, *Banda Furta Cor*, *Jorge Zarath*, *Chiclete com Banana*, *Asa de Águia* e *Banda Eva*.

Depois de muitos estudos e muitas rodas de tambor, *Tony Mola* e eu nos tornamos amigos, fiquei fã, assistindo a banda *Acordes Verdes* e conheci *Carlinhos Brown* através dos estudos da laje de *Tony*. Aquilo era fantástico, pois lá estavam *Ivan Huol*, *Carlinhos Brown*, *Tião Oliveira*, *Zuca*, *Bastola*, *Tustão*, *Marco Lobo*, *Ubajara* e *Waltinho Cruz*, todos nós estudávamos ali, todos nós já estávamos ali. *Mônica Millet* aparecia também, então esse grupo foi um grupo que teve uma força de criatividade, juntamente com outros percussionistas que também já estavam chegando, mas esse foi o grupo que foi apadrinhado por *Vovô Saramanda* e outros percussionistas. *Vovô*, quando chegava do Canadá tinha um grupo de percussionistas que ele tinha uma grande afinidade, trazia um instrumento de percussão chamado *batá* (instrumento religioso de percussão usado, principalmente, em ritos religiosos ou semirreligiosos da cultura iorubá na Nigéria, bem como por praticantes de *Santeria* em Cuba, Haiti e Porto Rico), e mostrava para a

gente como ele tocava na orquestra cubana. Era difícil nessa época você ter acesso a fita cassete dos grupos de *salsa*, *merengue* e dos ritmos afro-cubanos, ele nos presenteava, e ficávamos estudando música afro-cubana, junto com as suas claves.

A década de 1990 foi o meu grande caminhar na carreira profissional, espiritual, estudos, pesquisas, premiações e consagrações. Dispersei-me da banda *Asa de Águia* com o coração cheio de gratidão, e fui em busca de novos horizontes levando na bagagem muita experiência profissional. Chegando ao Rio de Janeiro em 1990 fiquei tocando com a cantora e atriz *Tânia Alves* com a turnê nos Estados Unidos em New York, Los Angeles e Boston. Depois de quatro anos tocando com *Tânia Alves*, fui apresentado por *Roberto Mendes* a *Maria Bethânia*, e fui convidado para fazer a turnê europeia do disco “Olho d’Água” (1992), que representou uma alegria sem tamanho, pois eu estava tocando com a poesia descalça da *Diva Maria Bethânia*. Depois de tocar nas cidades de Sevilla, Lisboa e Porto, a turnê seguiu para o Rio de Janeiro e São Paulo. Em 1993, com a *Maria Bethânia*, *Gal Costa* e *João Gilberto*, fiz parte da banda para a reinauguração do *Teatro Castro Alves*, e mais um ano acompanhando a temporada da turnê do show “Olho D’Água”. Em 1993 ingressei na banda da *Gal Costa* na final da turnê “O Sorriso do Gato de Alice” e em seguida com *Elba Ramalho* em shows por Salvador. Por estar em um ambiente no qual grandes ícones consagrados como *Bibi Ferreira* e *José Posse Neto*, estavam presentes com os seus ensinamentos e direção teatral, comecei a buscar registros através dos livros sobre a Etnocenografia, espetacularidade, corpo, ritmo e cena. Esses ícones fizeram parte da minha trajetória como músico percussionista, dirigindo-me cenicamente nos espetáculos de *Maria Bethânia*.

Para minha alegria e felicidade, trabalhar com as divas *Tânia Alves*, *Elba Ramalho*, *Gal Costa* e *Maria Bethânia*, fez pulsar em mim um aprendizado de amor e respeito ao teatro, o palco era o meu chão, a minha firmeza, cada uma tinha particularidades diferentes na dramaturgia, interpretação e canção. Quando eu vi na plateia em Lisboa no *Teatro Coliseu*, o escritor e biólogo moçambicano *Mia Couto*, fiquei boquiaberto, porque eu sou fã dele! Assumi que eu tinha que aprofundar-me nas suas obras e por isso, de férias em Salvador em 1993, comecei a frequentar o *Centro de Estudos Afro-Orientais*, dedicando-me as leituras. O responsável pela minha ida ao CEAO foi o arquiteto ambientalista *José Augusto Saraiva Peixoto*, fui assistir uma palestra do grupo *Gérmén* liderado por ele, na biblioteca Juraci Magalhães no bairro do *Rio Vermelho* que tratava da preservação dos terreiros na cidade de Salvador. O palestrante era o antropólogo, pesquisador, professor *Ordep Serra*, que falou sobre a importância dos terreiros com os seus fundamentos, suas folhas e seus toques sagrados. Ao final da palestra perguntei ao *Saraiva* onde eu poderia obter informações sobre esses ensinamentos, ele recomendou-me ao CEAO e apresentou-me ao Professor *Ordep Serra*.

Fiz uma grande amizade com os dois, ao ponto de *Saraiva e Ordep* se tornarem meus primeiros mestres orientadores nos estudos Afrobrasileiros. Fui presenteado por *Saraiva* com o livro *Candomblé da Bahia*, de Edson Carneiro. No mesmo ano conheci no CEAO o historiador *Jaime Sodré*, que foi o meu porto seguro, pois eu estava confuso e sem saber qual caminho percorrer. Ele me ajudou a organizar minhas ideias e deu um horizonte ao meu pensar. Apresentou-me suas pesquisas e me ensinou que o futuro é ancestral. Passei a ouvi-lo com as suas oralidades e fontes escritas, tornou-se meu padrinho e mestre, ele adorava quando eu falava da minha infância regada as tradições populares.

Na sua casa conheci o professor antropólogo e escritor *Júlio Braga* e personalidades do *Movimento Negro Unificado*, a historiadora educadora *Arany Santana* e o fundador do bloco *Ilê Aiyê*, *Antônio Carlos dos Santos Vovô* e o cineasta *Pola Ribeiro*. Em um desses encontros surgiu o convite do cineasta *Pola Ribeiro* para transmitir o carnaval na TVE (IRDEB) no ano de 2010 a 2014 ao lado da jornalista *Liliane Reis*. Os meus comentários eram sobre o antigo carnaval da avenida *Sete de Setembro*, bairros populares, atual carnaval do circuito *Campo Grande*, as inovações dos mestres percussionistas, *Bloco afros*, *Blocos de Índio*, *Blocos de Samba*, *Afoxés*, *Blocos*, *Cordões*, *Batucadas*, *Música baiana*, evolução dos trios elétricos, etc.

Os conselhos do Historiador *Jaime Sodré* me fizeram ser o pesquisador que sou, deram-me coragem para seguir com minha missão, respeitando a minha história ancestral e religião como católico, devoto de *Nossa Senhora de Fátima*, *São Miguel Arcanjo*, *São Bento*, *São José*, *São Francisco*, *São Sebastião* e *Santo Antônio*. Nas nossas conversas sobre *Nelson Maleiro* descobrimos que ele era devoto de *São Bento* e com passar dos anos por coincidência, conversando com *Dom Agostinho*, ele relatou da fé de *Nelson Maleiro*, como frequentador assíduo do *Mosteiro de São Bento*. Fiquei espantado, porque frequento o *Mosteiro de São Bento* há quinze anos, observei que tínhamos em comum a mesma devoção e fé. Todas as quartas-feiras na casa do Professor *Jaime Sodré*, tínhamos encontros com vários compositores a exemplo do violonista, cantor e compositor *Saul Barbosa* e o músico, poeta e escritor *José Carlos Capinam*, que atualmente é o Presidente de Honra do *Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira* em Salvador. Em um desses encontros ele falou do senegalês *Mamour Bá*.

Em 1993, lendo os jornais vi a notícia das inscrições para o *Troféu Caymmi*. Fiz a minha inscrição e procurei a produtora *Graça Junqueira* para montarmos o meu primeiro show “*Na palma da Mão*” no teatro ACBEU. Convidei *Luciano Chaves* no sax e flauta, *Cândida Lobão* no violoncelo, *Yacoce Simões* no piano e *Erico Firmino* no baixo. Não fui indicado e acabei desclassificado. Não desisti e continuei com as minhas pesquisas musicais e estudos, quando vi um anúncio no CEAO em 1994, sobre um *workshop* com um senegalês chamado *Mamour Bá*, com estudo de bases rítmicas, tema e cantos melódicos dos tambores. Matriculei-me e fui ao *workshop* no espaço *Satori*

no bairro da Pituba. *Mamour Bá* se tornou o meu primeiro mestre do continente africano. Comecei a aprender: como, para que, e o porquê tocar o *Djembé*! Ele ensinou-me um pouco das tradições desse tambor muito antigo, originário da Guiné na África Ocidental, com as suas sonoridades agudo, médio e grave. Não existia loja de *Djembé* em Salvador. A loja de instrumentos em destaque era a *Primavera*, situada na *Praça da Sé*, mesmo assim ela não tinha esse instrumento, porém, *Mestre Lua* tinha uma oficina que confeccionava *Djembé*. Ele passou a ser procurado pelos percussionistas para isso. No mesmo ano, conheci o antropólogo e poeta *Antônio Risério*, na casa do cantor e compositor *Jota Velloso*, e nos tornamos amigos e conversávamos sobre as manifestações culturais da Bahia.

Em 1994, fiz a inscrição para concorrer e aconteceu a grande consagração da minha vida, fui o vencedor do *Troféu Caymmi* com o show “*Batam Palmas*”. A formação do show instrumental em homenagem a tropicalismo, com um time de músicos consagrados como *Luciano Chaves* (flauta e direção musical), *Luiz Almiro* (baixo acústico), *Marco Roriz* (violoncelo), *Ivan Bittencourt* (violão), *Edu Fagundes* (clarinete), *Alexandre Magno* (Violino), com participação especial da cantora *Jussara Silveira*, direção teatral de *Luiz Marfuz*, começava minha trajetória como carreira solo, como uns dos grandes percussionistas do Brasil.

Em 1995, gravei o meu primeiro disco “*Batam Palmas*”, no estúdio WR com a direção do produtor musical e folclorista brasileiro *Roberto Sant’Ana*. Esse disco foi escolhido pela crítica local como um dos melhores do ano. No mesmo ano, com o apoio cultural do *Baneb* e *Bahiatursa*, fiz o meu show “*Batam Palmas*” no *Teatro Castro Alves* para convidados. Este foi um dos grandes momentos da minha carreira, começava no cenário nacional e internacional o respeito pela minha inovação do “tribal” com o erudito. Começava um grande respeito pelo meu trabalho, na Bahia e no Brasil, mesmo com a minha carreira solo, paralelamente tocando com *Maria Bethânia*, *Gal Costa*, *Tania Alves* e *Elba Ramalho* em seus shows.

Em 1997, gravei “*Coração de Tambor*”, pela WR, que foi indicado em 1998, ao *Prêmio Sharp de Música* na categoria Pop Revelação, ao lado de *Lenine* e *Zeca Baleiro*! Nesse disco, eu presto homenagem a *Gordurinha*, *Manezinho de Araújo*, *Minona Carneiro* e *Jackson do Pandeiro*. Nele eu venho como cantador, não como cantor, pois fiz uma pesquisa pelo Norte e Nordeste brasileiros com a orientação do historiador *Jaime Sodré* e pelo pesquisador da história da música brasileira, o radialista *Perfelino Neto*, viajando para conhecer a cultura da *embolada*, do *coco de quadra*, e de *umbigada*, entre outros.

Terminei a minha pesquisa em Belém do Pará, conhecendo *Pinduca* o rei do *carimbó*. Fui convidado pelo SESC Pompeia em São Paulo, para três apresentações, e meu disco começou a ser tocado nas rádios de Salvador, São Paulo e no Rio de Janeiro. Ainda em 1998, viajei para a Alemanha para divulgar o disco e show “*Coração de Tambor*”, e também fui convidado pelo

maestro *Eberhard Schoener* para gravar a ópera “*Beleza Negra*”, baseada no conto de *Madame Butterfly* na cidade de Munique. No início de 1999, estreei o meu show “*Coco black dance*”, no *Projeto Petrobras de Música* no Teatro SESC do comércio em Salvador, com a participação especial de *Xangai* e *Virginia Rodrigues*. Ainda em 1999, fui convidado pelo Departamento de Música da Funarte, do Rio de Janeiro, com o mesmo show, onde fiz uma temporada na *Sala Funarte*, com a participação de *Zezé Mota*.

Ações sociais e educacionais

Novos estudos e reconhecimento internacional

A década 2000, veio com uma fase importante do meu reconhecimento internacional. No ano 2000, estreei o show “*Notícias do Brasil*”, lançando o mesmo no *Mercado de Música Viva de Vic*, em Barcelona, na Espanha, onde fiz várias apresentações, inclusive no *Seminário de Jazz Del Taller de Músicas*. A base desse show retrata um mix do folclore nordestino (*maracatu*, *boi-bumbá*, *embolada* e *coco*) e *Black Music*. Em novembro de 2000, participei como cantor e ator da “*Virtopera*”, primeira ópera virtual, com os cantores *George Kochbek* e *Bob Lakermann*, na cidade de Colônia. Em agosto de 2001, fui convidado pelo Diretor *Eugenio Barba*, para me apresentar com a *Banda Sucatamania* no evento *Odin Theater*, em Holstebro, na Dinamarca, junto com o grupo cultural *Bagunçaço!* Essa experiência foi fundamental para mim e resolvi me engajar no voluntariado e idealizar uma escola de percussão.

Entre 2002 e 2003, com o apoio do *Banco Interamericano de Desenvolvimento* e do seu ex-presidente *Enrique Iglesias*, idealizei a *Escola de Educação Percussiva Integral* (EEPI), com o objetivo de educar jovens em risco social e pessoal na faixa de 12 a 16 anos de idade, situada na Estrada das Barreiras no bairro do Cabula II. Durante vinte anos fui Coordenador Geral desse projeto social, com os amigos diretores e parceiros, o arquiteto-ambientalista *José Augusto Saraiva Peixoto*, o publicitário e administrador de empresas *Celso Ricardo*, o *Dr. Eraldo Moura Costa*, o artista plástico *Gilson Cardoso*, o historiador *Jaime Sodré*, o engenheiro *Manoel Ribeiro Abreu*, a secretária *Selma Oliveira*, o Diretor de Ações Sociais do BID *Roberto Correia Lima* e o economista *Nilton Paz*.

A EEPI, foi um grande sonho que se tornou realidade, cujo objetivo era o de educar através do tambor. Era um projeto de arte-educação, socioambiental e musical contemporâneo, totalmente gratuito, onde a mola mestra da casa era a percussão e suas práticas sonoras e performáticas, integrando e interagindo com os jovens aprendizes, incluindo os avanços tecnológicos das multimídias e a reciclagem e repaginação das técnicas percussivas para a divulgação e inserção dos seus produtos com a devida ressonância no mercado de trabalho. A experiência, formação e preparação adquiridos na EEPI proporcionam aos educandos e discípulos, a necessária transformação social e cultural, em decorrência do aprendizado e interesse

por diversas modalidades de artes voltadas para o avanço da cidadania e abordagem sobre sociabilidade e direitos sociais.

O curso tinha a duração de dois anos (quatro semestres), com a seguinte matriz curricular interdisciplinar: oficina da palavra (português); matemática e música; processos tecnológicos (informática); cinegrafia; áudio e vídeo; filosofia; meio ambiente; história e cidadania; artes plásticas; grafite; solfejo (dicção); expressão corporal (dança, capoeira e teatro). O conceito-chave e o elemento principal e estruturante da Escola encontram-se nas disciplinas: música (teoria e prática) e percussão (leitura rítmica). O corpo funcional e a equipe pedagógica era formado por estagiários e monitores dos cursos de letras, comunicação, matemática, informática, história, dentre outros, existentes na *Universidade do Estado da Bahia* e por ex-alunos da EEPI, que atualmente se encontram inseridos em projetos sócio-governamentais, tais como o “*Pró-Jovem*”, o “*Segundo Tempo*” e o “*Ponto de Cultura*”.

Foi uma das grandes experiências da minha vida, nesses vinte anos de atividades, algumas centenas de pessoas participaram ou assistiram aos mais diferentes espetáculos e apresentações, onde se misturaram o repertório tradicional com o popular contemporâneo. A primeira turnê internacional da Escola Percussiva ocorreu na Espanha em 2008, nas cidades de Madrid (na *Casa da América*, com a presença do Embaixador brasileiro na Espanha, Sr. José Viegas); nos Carnavais de Calatayud e Cádiz e que contou como o precioso apoio da SEGIB. na Áustria em Salzburg e Viena.

Formamos três turmas com a chancela da UNEB, através da Pró-Reitora de Extensão, contando com o apoio dos Reitores, *Ivete Sacramento*, *Lourivaldo Valentin* e *Adriana Marmorì*. Diversos ex-alunos se destacaram e hoje se encontram em cursos universitários, a exemplo das Escolas de Música, Dança, Administração e Direito da UFBA e de Letras da UNEB. A grande maioria, pela capacitação profissional em função dos conhecimentos técnicos e operacionais adquiridos, está sobrevivendo das artes aqui em Salvador e na região metropolitana, a exemplo do percussionista multi-instrumentista *Baby da Banda Psirico*, *Dainho Xequerê*, o líder da *Orquestra de Berimbaus Obá DX*, e ainda a advogada e ativista *Laíse Araújo*. Alguns deles, devido à qualificação, correto desempenho das funções e reconhecimento do mérito, adentraram ao mercado de trabalho ou estão atuando profissionalmente em outros estados, a exemplo da Assessora Parlamentar na cidade de Aracaju/Sergipe e presidente da “*Amo ser Trans*” *Maluh Andrade*. em países europeus, como Bélgica, Itália, França e Inglaterra, tendo como exemplo: *Jorge Cipriano*, que vem atuando na ópera “*O Rei Leão*”, em Londres, *Tata Reis* em Torino na Itália, com o seu grupo de samba, *Folha Reis* na França, na cidade de Nantes, na associação CAVA MANIA.

Durante essa década e meia de existência, artistas consagrados e celebridades, todos amigos da escola, estiveram na sede ou chamaram os

alunos para participar de seus espetáculos, a exemplo de *Ivete Sangalo*, no show do *Pier Bahia* ocorrido em 2005. A atriz *Neuza Borges*, os compositores *Tonho Matéria*, *Lazzo*, *Denny*, *Márcio Vitor (Psirico)*, *Adelmo Casé*, *J. Veloso*, *Ninha*, *Tuzé de Abreu*, *Família Smetak*, *Jorge Zarath*, *Tato Lemos* e *Peu Meurray*; as cantoras *Carla Visi*, *Márcia Short*, *Margareth Menezes* e *Will Carvalho*; *Serginho*, vocalista da *Banda Adão Negro* e *Mestre Jackson* da *Banda do Pelô*; a quituteira *Dadá*, o educador e compositor *Jorge Portugal*; a apresentadora *Luzia Santana* (TV Salvador/TVE); o jornalista e ex-apresentador *Evaristo Costa* da *Rede Globo* (*Jornal Hoje*); os instrumentistas *Armandinho* e *André Macedo*; o *Bando de Tetro Olodum*; o ator *Jorge Washington*; o diretor teatral *Zebrinha*; o *Balé Folclórico da Bahia* e coreógrafo *Warney Junior*, dentre outros, contaram suas experiências de vida, servindo de referências para os alunos .

Confesso que era um trabalho de resistência e muita coragem, lutava todos os dias para combater a violência, preconceito e o racismo se não tivesse fé e o apoio dos amigos artistas em primeiro lugar, porque os políticos não compareceriam para fazer o seu papel. Também pedi ajuda aos jornalistas da cidade e tive a sorte durante esses anos de contar com emissoras televisivas locais (*TVE Bahia*, *TV ARATU*, *TV BAHIA*, *TV RECORD* e *TV BANDEIRANTES*). Comecei a fazer entrevistas e programas especiais em todos os jornais impressos locais (*A Tarde*, *Correio da Bahia* e *Tribuna da Bahia*), e usar o meu talento e a minha história de vida para que personalidades e autoridades visitassem a escola EEPI, contribuindo e ajudando os bairros e a circunvizinhança. A força tarefa do consultor das ações sociais *Roberto Correia Lima – BID* , juntamente com as autoridades, foi imprescindível para total sustentabilidade do projeto, *Roberto Correia* lutou bravamente com os nossos diretores pela cidadania desses jovens, Lamentavelmente, devido ao aumento da violência e da insegurança nos bairros circunvizinhos, assim como em toda a região metropolitana, alguns alunos evadiram-se, foram vítimas de acidentes de veículos ou do tráfico de drogas, que vem se alastrando no território dos bairros *Mata Escura* e *Tancredo Neves*. Com toda resistência o meu grande presente foi quando vi o reconhecimento da Escola nacionalmente e internacionalmente participando ou sendo entrevistado por variados programas televisivos, radiofônicos ou de mídia impressa e de comunicação de massa, como o *Jornal El Mundo* (Madrid/Espanha). Em termos televisivos, participei de Programas, a exemplo de: *Ação* (*Rede Globo* com *Serginho Groisman*); *Record News*; *TV Bandeirantes* (nacional) e da *TV Cultura* de São Paulo, entrevistado por *Evaristo Costa* da *TV GLOBO* (*Jornal Hoje*).

Em dezembro de 2004 gravei o meu terceiro disco “*O Tempo e a Maré*”, um disco autoral com composições próprias com vários ritmos regionais, como *embolada*, *maracatu*, *frevo*, *ijexá*, *funk*, *hip hop* e *samba de roda*, além da batida eletrônica da *Black Dance*. Durante o ano de 2005, fez a turnê do disco “*O Tempo e a Maré*” a convite da cantora *Margareth Menezes* na

Concha Acústica de Salvador, depois seguiu para a cidade de Maceió no *Teatro Teodoro*, no Japão na cidade de Okinawa, em Munique na Alemanha no *Festival Sommernachtstraum* no *Olympiapark*.

Comecei a viajar pelo mundo com vários projetos, uma sequência de shows e *workshop* foram crescendo a cada ano entre os anos 2007 e 2019, com muitas participações internacionais, shows, *workshops*, cursos e oficinas, sempre buscando novos caminhos musicais, mas também filosóficos e socioeducacionais que viessem a fortalecer meu grande projeto da *Escola Educação Percussiva Integral*, trabalhando paralelamente como músico, educador musical, compositor, formador e pensador.

Em outubro 2019 fiz a direção musical do *Shooting, Romeu e Julieta* de *William Shakespeare* no *Teatro Casa do Comércio* Salvador, ao lado do Diretor Artístico francês *Philippe Talard* e da primeira bailarina do *Teatro Municipal do Rio de Janeiro*, *Marcia Jaqueline*, juntamente com o *Abadá Capoeira*. No ano 2021, fui convidado pela Embaixada Brasileira no Uruguai, para fazer sua oficina “*Ritmo, Corpo e Movimento*” em escolas municipais para jovens de 12 a 16, no mês de novembro, e no *Teatro Solis* em Montevideú para estudantes de música e pesquisadores de ritmos brasileiros.

Em 2022 viajei para Flórida conduzir o *workshop* “*Ritmo, Corpo e Movimento*” em Miami, participei de shows musicais com o percussionista *Índio Jackson* e o grupo *Miamibloco*. Também realizei *workshop* na *Book High School* para estudantes de música, dança e teatro em Sarasota.

Finalmente, em 2023, estreei com o projeto “*Tambores em Cena*” na *Cidade da Música da Bahia*, com a participação dos mestres e maestrinas da percussão da Cidade de Salvador e convidados. Deste trabalho participaram, *Mestre Jackson, Jorjão Bafafé, Marco Lobo, Meia Noite, Gilberto Santiago, Icaro Sá, Tião Oliveira, Gustavo di Dalva, Adriana Portela, Diogo Neri, Walter Silva, Jaime Nascimento, Magary Lord, Alexandre Guedes, Bajara Carvalho, Anjo Caldas, Ivanzinho Paçapuco, Gerônimo Santana, Carla Visi, Sarajane, Markus Musk e o grupo Atabasabar, Transbatukada, Aloisio Menezes, Armandinho, Tonho Matéria, Nadinho do Congo, Ângelo Rafael, Jackson Costa, Serginho Nunes do Adão Negro, Negra Jhô, Coral Ecumênico da Bahia, Dão Black, Cicinho de Assis, Banda Didá, o grupo Samba de Roda Vida e Tradição, e o Afoxé Filhos do Congo.*

O reconhecimento vem de muitas lutas, desde os valores que recebemos de nossas famílias, o amor de nossos pais, os ensinamentos dos nossos professores, desde os primeiros anos de educação, até o presente com os nossos mentores, passando pelas trocas com amigos e cônjuges. Todos esses fatores impactam a forma como agimos e o quanto temos a contribuir com algo, mesmos com as dificuldades.

Esse olhar histórico compõe a trajetória artística e a carreira profissional de um percussionista e produtor negro que gozou desde muito cedo de um alto grau de inserção nas estruturas do mercado musical profissional através dos estudos e pesquisas como cantor, compositor,

instrumentista, tornando-se consultor musical na área da percussão, em torno dos ritmos e tambores nacionais e regionais, preferencialmente os nordestinos e da região norte do país. Nessa trajetória aprendi que nada chega as nossas vidas se não buscarmos a compreensão do que herdamos: a primeira é o dom, a segunda é a autoestima, e a terceira é a coragem. Por isso nada cai do céu, nem cairá se você não acreditar em si mesmo. Foi assim que a música se tornou minha principal ferramenta para honrar o passado, transformar o presente e abrir caminhos para o futuro, sempre com coragem, autoestima e a crença no poder transformador da arte.

Durante muitos anos da minha vida, ouvia essa pergunta: “*Wilson Café, o que você toca?*”? Quando respondia “percussão”, a maioria das pessoas não sabia o que era. Quando explicava o meu ofício eles respondiam: “*Ah! Já sei, você bate tambor né? É batuqueiro?*” Ficava indignado com tamanha desinformação além do mais, elas riam de forma discriminatória, como se a profissão fosse algo sem importância no universo da música. Com o passar do tempo elas foram vendo um tocador de tambor crescendo, viajando com um grande desempenho na sua carreira e acompanhando grandes estrelas da MPB e do Mundo.

Tive a sorte de persistir até aqui, mas poderia facilmente ter desistido diante de tantos “nãos”. Essas negativas passaram a ser sinônimo de resistência, pois frases como “*Hoje não posso lhe atender*”, “*O Sr. Fulano não está*”, e “*Fica para a próxima*” são recorrentes quando não aceitamos dividir “a fatia do bolo”, ou nos submeter a parcerias exploratórias. Cresci ouvindo que o Brasil era um país sem preconceitos, uma narrativa mentirosa, propagada nos modelos educacionais nas redes de ensino, mas a verdade é bem diferente. O que ouvi dos mais velhos era: “*Só venceremos na vida com conhecimento*”.

Apesar de todo o conhecimento adquirido, o racismo e o preconceito continuam. Sinto-me privilegiado por ter alcançado os meus objetivos, e sei que, sem a educação e os valores familiares, eu não teria chegado até aqui. Foram inúmeras as barreiras impostas pela cor da minha pele. O desânimo nunca esteve presente no meu caminhar como criança, jovem e homem negro em um sistema que nos maltrata e mata. No entanto, observo a falta de interesse em discutir a importância histórica das pessoas e comunidades negras no tambor, especialmente nas escolas.

Através do tambor, a tradição se renova e se perpetua, provando que, apesar das adversidades, o som da resistência nunca se cala. É essa persistência que alimenta o espírito de luta e a esperança por uma sociedade mais justa, onde o reconhecimento e a valorização da cultura negra sejam plenos e incontestáveis. Do passado ao presente, a percussão baiana evoluiu imensamente graças à união e persistência dos mestres percussionistas. Mesmo sem o apoio de muitos, uma rede de mestres cresceu e fortaleceu-se ao redor do mundo, contribuindo para a nossa trajetória política, educacional, artística, financeira e epistemológica.

Hoje, sou educador, graduado em Filosofia, mestre em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras. Estudei em diversas disciplinas da UFBA, e como mestre do tambor, busquei na Educação a ferramenta para lutar e ajudar crianças e adolescentes em risco social e pessoal. Durante vinte anos mostrei ao mundo jovens negros e negras que chegaram à Graduação graças a essa iniciativa da *Escola de Educação Percussiva Integral* (EEPI).

Tornei-me voluntário em projetos sociais como o *Grupo Cultural Bagunçação*, para combater o racismo e o preconceito, protegendo das armadilhas do crime, das drogas e da prostituição. Foi uma das melhores experiências da minha vida. Eu não estava ali como *Wilson Café*, mas como um educador negro que retornou ao local onde tudo começou, no carnaval da década de 1970. Na minha memória coletiva, trazia a lembrança de um garoto que caminhava pelas palafitas da *Rua Direta do Uruguai*, no fim de linha dos alagados, para assistir às batucadas com os seus mestres. Anos depois, após meus estudos, voltei ao mesmo local nos alagados, onde reside o *Grupo Cultural Bagunçação*, para contar a minha história de vida de um garoto negro que acreditou e venceu.

Em suma, minha trajetória como Educador Social e Mestre do Tambor reflete o poder transformador que a Educação e a Cultura têm na vida de jovens negros em contextos de vulnerabilidade. Ao retornar às minhas origens, resgato não apenas as memórias e tradições que me formaram, mas também exerço um papel crucial na conscientização e no empoderamento de crianças e adolescentes, utilizando a música percussiva como ferramenta de inclusão social.

Minha história é prova de que a Arte, quando aliada à Educação, pode romper ciclos de exclusão e promover cidadania e dignidade às futuras gerações.

Sobre o Autor

Wilson Café é músico, cantor, compositor, percussionista baiano, graduado em Filosofia, Mestre em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras pela *Universidade do Estado da Bahia*. Idealizador e líder da *Escola de Educação Percussiva Integral* — EEPI. Desde 1995, vem desenvolvendo e participando ativamente de movimentos em defesa da música de raiz e das tradições populares de maneira técnica e responsável. Sua área prioritária de interesse é a pesquisa em torno dos mestres, maestrinas, ritmos e tambores na música afro-baiana. Com três discos gravados (*Batam Palmas*, *Coração de Tambor* e *O Tempo e a Maré*), há mais de 20 anos vem excursionando pelo Brasil e pelo mundo com o show *Samba Black Dance*, o projeto *Tambores em Cena* e o workshop *Ritmo, Corpo e Movimento*. Já trabalhou com grandes nomes da MPB e do cenário internacional, tais como: de *Maria Bethânia*, *Gal Costa*, *Elba Ramalho*, *Tânia Alves*, *Margareth*

Letramento SocioAmbiental, Atibaia, 2 (5): 223-255, 2024

Menezes, Armandinho Dodo & Osmar, Asa de Águia, Eberhard Shoener, Eugênio Barba e Philipe Talard.

**educação antirracista e afroturismo:
uma ferramenta de conhecimento de patrimônios negros**

**anti-racist education and afro tourism:
a black heritage knowledge tool**

Carlos Humberto da Silva Filho

CEO – Diáspora.Black

São Paulo – Rio de Janeiro

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9892-3179>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14219050>

Resumo: *O ano de 2016 foi um dos mais marcantes da nossa história. No mesmo período em que tramitavam as votações finais do impeachment da primeira mulher eleita Presidente do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro sediava os Jogos Olímpicos, evento marcado por muitos protestos sobre os impactos causados pelas obras e também pelas grandes frustrações sobre os legados sociais dos megaeventos. Enquanto o país estava borbulhando complexidade nascia a Diáspora.Black com a missão de promover o conhecimento de lugares, pessoas e histórias da população negra, para fomentar a agenda de diversidade, equidade e inclusão no Brasil. Naquele momento, compreendemos que o turismo, como um dos mais importantes segmentos econômicos, poderia representar também uma nova frente estratégica para a transformação social. Diante daquele caldeirão de emoções, enxergamos a oportunidade de inovar, promovendo um turismo de experiência e conhecimento focado na cultura negra, o que dois anos depois viria a ser conhecido e propagado como Afroturismo.*

Palavras-chave: (1) Afroturismo; (2) Diáspora.Black; (3) População negra; (4) Diversidade; (5) Equidade.

Abstract: *The year 2016 was one of the most remarkable in our history. During the same period in which the final votes on the impeachment of the first woman elected President of Brazil were being processed, the city of Rio de Janeiro hosted the Olympic Games, an event marked by many protests over the impacts caused by the constructions and by great frustrations over mega events social legacy. While the country was bubbling with complexity, Diáspora.Black was born with the mission of promoting knowledge of places, people and the History of black population, to promote the agenda of diversity, equity and inclusion in Brazil. At that moment, we understood that tourism, as one of the most important economic segments, could also represent a new strategic front for social transformation. Faced with that cauldron of emotions, we saw the opportunity to innovate, promoting experience and knowledge tourism focused on black culture, which two years later would become known and propagated as Afrotourism.*

Keywords: (1) Afrotourism; (2) Diáspora.Black; (3) Black population; (4) Diversity; (5) Equity.

Introdução

Em 2016 o Afroturismo emergia da necessidade da população negra - que compõe mais de 56% da população nacional (IBGE 2021) - de se ver representada no turismo como protagonista; de reconhecer nossas memórias, manifestações e patrimônios materiais e imateriais nos principais catálogos de turismo, sendo apresentadas por profissionais negras e negros. Além de ampliar a representatividade da população negra, esta estratégia se pautava em alicerçar a comunidade negra no desenvolvimento econômico do segmento de turismo.

O *Afroturismo* cumpre um papel de extrema relevância social como ferramenta de conhecimento de histórias e patrimônios negros, com estratégia inovadora de promoção do antirracismo, a partir de experiências turísticas. Quando uma pessoa viaja e conhece um determinado lugar, aquela vivência não sai mais de dentro dela. Ela se aproxima e experimenta uma história, cultura e hábitos que podem ser diferentes ou semelhantes aos que ela vive, mas que, de qualquer modo, forjam um conhecimento a partir de um amplo repertório de sentidos, que se consolida como uma herança sempre presente na memória. Por isso, o turismo pode ser compreendido em seu papel estratégico de promoção do conhecimento sobre a cultura negra e para construção de uma educação antirracista.

Uma educação centrada no diálogo entre as pessoas e no infinito de possibilidades que esse diálogo pode vir a propiciar em trocas, criações, conspirações, alegrias, compartilhamentos (LORETTO 2013).

É importante lembrar que existem diferentes movimentos e segmentos dentro do turismo, mas o modelo hegemônico, aplicado em massa, traz impactos em geral muito danosos para as comunidades locais. O turismo de massa gera agressões a modos de vida, desrespeito às práticas culturais e danos ambientais irreparáveis. Por isso, quando falamos de Afroturismo, estamos falando de uma prática de turismo de conhecimento, responsivo, representativo, que algumas vezes também é um *Turismo de Base Comunitária* (TBC), mas sempre voltado para a incidência de impactos sociais positivos.

Quando falamos de *Afroturismo*, não estamos falando de um turismo predatório, com a reprodução de velhos privilégios e estruturas sociais, em que o negro é colocado em posições subalternas - seja na hierarquia do trabalho e geração de riqueza, seja nas narrativas apresentadas ou invisibilizadas. O Afroturismo é uma das formas mais inovadora de promover uma Educação Antirracista e por isso, desde 2016 a *Diaspora.Black* atua para fortalecer o segmento, não apenas com a promoção dos roteiros afrocentrados, mas também levando seu fundamento e metodologia aplicados em treinamentos e consultorias para empresas.

Histórias de pretos e pobres da Baixada Fluminense

Como foi o meu encontro com o *Afroturismo*?

Como iniciei toda essa trajetória de sucesso com a *Diaspora.Black*?

Para compreender como e onde tudo isso começou, tenho que me debruçar sobre a minha própria história e apresentar alguns momentos pessoais que teceram os caminhos desse empreendimento.

Marileia de Carvalho Silva e Carlos Humberto da Silva, nasceram no mesmo dia, horário e cidade, mas com um ano de diferença. Meu pai nasceu em 07 de janeiro de 1956, minha mãe em 07 de janeiro de 1957.

Eles se conheceram no ponto de ônibus, ao saírem dos seus trabalhos, no bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro, em meados da década de 1970. Eles não tinham grande bagagem de leituras políticas, mas eram muito influenciados pelos movimentos de afirmação negra da época, como os movimentos *Panteras Negras* e o *Black is Beautiful*, que surgiram na década de 1960, nos Estados Unidos, e frequentavam bailes *blacks* que tomavam conta do Rio de Janeiro, com seus cabelos *Black Power*.

Foto 1: Meus pais Marileia e Carlos Humberto



Fonte: Álbum de família do autor

Meu pai era um grande amante de *Soul Music*¹ e fazia bailes *blacks* com seu equipamento de som. Minha mãe, amante do samba, um gosto que herdou de meu avô *Biete*, sambista e compositor que teve algumas músicas interpretadas pelo sambista *Dicró*².

Esse casal afirmado - mesmo sem saber de fato o que representava afirmação - teve suas vidas viradas ao avesso, após uma grande tragédia que ocorreu logo após o meu nascimento. Nos meus primeiros dias de vida, ao chegarmos em casa, eu no colo de minha mãe no banco do carona do fusca branco que meu pai conduzia, fomos abordados por assaltantes que levaram o carro de meu pai na frente da nossa casa, no bairro *Piam*, em *Belford Roxo*, Baixada Fluminense. Meus pais entraram em casa em estado de choque. Mas

¹ Gênero musical Afro-americano que influenciou o mundo todo.

² Cantor e compositor, nascido em Mesquita, município em que meu avô morou.

alguns vizinhos que testemunharam o assalto, perseguiram e alvejaram os assaltantes com o Fusca de meu pai. Em represália, um grupo metralhou a fachada da casa durante a madrugada, achando que meus pais tinham envolvimento com a perseguição e morte dos assaltantes. Na manhã seguinte, amedrontados, deixamos a casa com tudo dentro e nunca mais retornamos.

Sem ter para onde ir, meus pais foram buscar o apoio de uma *Ialorixá*³ que minha mãe havia conhecido meses antes. Na ocasião, minha mãe foi acompanhar uma amiga, mas a *Ialorixá*, *Mãe Neide de Iemanjá*, a convidou para fazer um jogo de búzios⁴. O jogo alertou minha mãe de que algo trágico poderia acontecer e que ela precisaria fazer algumas coisas, mas minha mãe não deu tanta atenção e só lembrou do alerta quando a fatalidade havia ocorrido. Por isso, o primeiro lugar que meus pais pensaram em buscar ajuda, foi no terreiro *Tenda Espírita Pai Xangô*, em *Comendador Soares*, *Nova Iguaçu*, *Baixada Fluminense*.

Naquele dia iniciava um novo capítulo da nossa história e aquele terreiro marcaria de vez as nossas vidas. A *Tenda Espírita Pai Xangô*, que inicialmente nos acolheria provisoriamente por uns dias, se tornou minha casa até meus 14 anos. No mesmo barracão onde aconteciam as cerimônias, organizamos nossas mobílias e nossas vidas. Ao lado do *Gongar*⁵, ficava minha cama, no mesmo espaço improvisado com a divisão de cômodos feita com os móveis. Foi neste espaço em que vivi toda minha infância, brincava com os *Erês*⁶ e saudava *Oxalá*⁷.

Foi ali - naquele espaço que acolhia diferentes e diversas pessoas negras, mulheres, pessoas LGBTQs, idosos e todos que buscavam no terreiro um forma de cuidar de suas dimensões espirituais e ancestrais - que experimentei lições as quais trago até hoje. Aprendi o que representava *Acolhida*, *Ancestralidade*, *Hospitalidade* e *Compartilhamento* - elementos estruturantes na criação da *Diaspora.Black*.

E naquele espaço que já era acolhedor por natureza, minha mãe em sua extraordinária vocação maternal, acolheu ainda mais irmãos e irmãs que não saíram de seu ventre biológico, mas que nasceram de seu ventre afetivo. Os primeiros a serem acolhidos foram meus tios, irmãos mais novos de minha mãe, que haviam perdido sua mãe, minha avó. Em sua vocação, minha mãe assumiu os cuidados de seus irmãos menores, *Tio Marquinho* e *Tio Marcelo*.

³ Liderança feminina de terreiros (religiões de matrizes africanas);

⁴ Uma prática oracular de leitura da vida passado e futuro através dos búzios, que são conchas de moluscos marinhos, associadas a cosmovisão africana.

⁵ Altar com imagens de santos e divindades cultuadas em religiões de matrizes africanas.

⁶ Divindades crianças, cultuadas nas religiões de matrizes africanas.

⁷ Orixá associado a paz e cultuado nas religiões de matrizes africanas.

Depois veio meu primo *Carlos Eduardo* (Dudu), que em 2015, foi violentamente assassinado. Depois *Camila, Junior, Diel* e mais quatro, que passaram pela acolhida de minha casa, *Tio Valdo, Cyele, Keké e Welisson*, todos com muito respeito, cuidado e afeto compartilhados nesta família preta, diversa e acolhedora.

Aprendi com minha mãe, *Dona Marileia*, ou *Leia* como era conhecida, a nutrir o sentimento de irmandade que ela cultivou em todos nós. Neste ambiente, sempre movimentado, cheio de ancestralidade, musicalidade, oralidade e afeto, eu fui criado, amado e formado. Eu era uma criança muito inquieta, e sempre tive o desejo de viajar, de ir a praias distantes, de conhecer novos lugares. Porém, essa era uma missão muito difícil para uma família tão grande e bem pobre. Para contornar essa situação, aos 12 anos comecei a promover excursões para praias. Gosto de dizer que fui uma das inspirações da música “*nós vamos invadir sua praia*”⁸.

Saíamos durante a madrugada para garantir aproveitar todo o dia na praia e levávamos isopores, panelas, idosos, muitas crianças e uma farra danada! Nós éramos os verdadeiros, autênticos e muito felizes “*Farofeiros*”, como foram chamados grupos de periferias cariocas que saiam em excursões para praias na década de 1990. Eu fazia toda a parte de mobilização e venda das passagens, minha tia era a responsável legal, e nós compartilhávamos o lucro.

Essa foi minha primeira experiência empreendedora - quem diria que 25 anos depois eu empreenderia no turismo?

Ao longo dos anos seguintes, minha inquietude e facilidade para estar sempre associado a grupos, me guiaram por experiências de formação política. Primeiro na *Pastoral da Juventude*, da Igreja Católica, aos 15 anos. Ingressei no grupo jovem que ficava na *Igreja Nossa Senhora da Aparecida*, bem próximo à minha casa, e lá eu e alguns colegas criamos um segundo grupo que chamamos de LUENDE (*Lutamos Juntos em Nome de Deus*), nome que sugeri e foi eleito pelos demais. Na Pastoral, conheci a *Teologia da Libertação*⁹ e seus intelectuais, tais como *Leonardo Boff, Paulo Freire* e esse momento semeou novos sonhos.

Anos depois ingressei no *Movimento de Pré-Vestibular Comunitário para Negros e Carentes* (PVNC) e em outros movimentos sociais. Ali eu aprofundi toda minha leitura política do mundo, a partir daquele espaço de organização coletiva com o objetivo de promover o acesso ao Ensino Superior para pretos e pobres. O movimento foi um grande fenômeno na Baixada Fluminense e me ajudou a mudar os rumos de minha história, focar no ingresso na universidade e mobilizar mais jovens em torno desta causa.

⁸ Música da banda *Ultraja a Rigor*, lançada no ano de 1985.

⁹ Frente da Igreja Católica engajada na busca pela justiça social, a partir da leitura das desigualdades sociais e busca de superação da pobreza.

Eu entrei nas aulas no núcleo *Vila Operária*, em *Nova Iguaçu*, e anos mais tarde fundei outro núcleo, ao lado de alguns amigos e primas bastante engajadas na luta pela Educação e ações afirmativas. Na mesma igreja em que frequentei a Pastoral, criamos o *Pré Vestibular Zumbi dos Palmares*, em menção ao grande líder quilombola e à ocupação de mesmo nome que ficava no entorno de minha casa.

A experiência de militância aconteceu também por outros movimentos sociais, como na *Luta por Moradia*, onde desenvolvi um trabalho de *Educação para Jovens e Adultos* na *Ocupação Chiquinha Gonzaga*; no Movimento Estudantil, onde estive à frente de diferentes espaços acadêmicos, e em outras causas. Toda essa trajetória ativista acontecia em paralelo à jornada de trabalho formal, e se somaria às vivências de formação política.

Representatividade e educação formal importam

Em meu primeiro trabalho, no Centro do Rio de Janeiro, compreendi muito profundamente que representatividade importa. Trabalhei por dois anos em uma corretora de seguros, onde toda a equipe era preta. Éramos seis pessoas, incluindo os dois sócios que eram ligados ao mundo do samba. Embora esse trabalho não tenha me rendido grandes salários, era muito bom estar naquele espaço. Na época não sabia dizer o porquê, mas era mágico as trocas e reconhecimentos nas histórias em comum.

A perspectiva de entrar na universidade só apareceu para mim quando fui me apresentar para o alistamento militar obrigatório. Ali descobri que havia possibilidade de ingressar no serviço militar em meio período, com um excelente salário, desde que estivesse cursando uma universidade. O serviço militar, além de ser o sonho dos meus pais (meu pai sonhava que eu serviria no Exército e minha mãe na Marinha), era também a referência e o sonho da maioria dos meus amigos de bairro. Eu nem estava tão seduzido pela ideia de ser militar, mas me senti muito estimulado a tentar. Esse foi o gatilho que eu precisava para começar a pensar em ingressar em uma universidade e encontrei o PVNC como caminho de chegar lá.

A universidade me abriu muitas portas, tanto no aprofundamento intelectual e no engajamento com as lutas sociais, como nas oportunidades profissionais e pedagógicas. Ingressei na *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro* (PUC-Rio) como aluno bolsista, através do que foi o primeiro piloto de políticas de ações afirmativas na Educação Superior brasileira. Depois disso, acessei excelentes oportunidades de estágios, tais como na *Diretoria de Geografia do IBGE*, no *Instituto Pereira Passos da Secretaria Municipal de Urbanismo do Rio de Janeiro* e na *EMBRAPA Solos*.

Estagiei também em Núcleos de Pesquisa da PUC-Rio, como o *Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente* (NIMA) e o *Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente* (NIREMA). Ali também se abriram

outras oportunidades, como a de uma bolsa de intercâmbio para um programa de *Summer School* na *Harvard University* (só essa experiência daria um outro capítulo) e no *Mapeamento de Casas de Religiões de Matrizes Africanas do Rio de Janeiro* (2008-2011).

Essas experiências, ainda durante a universidade, me apresentaram visões, conceitos, pensamentos e a possibilidade de compreender a sociedade brasileira por diferentes ângulos - mas em todos eles o conhecimento se apresentava como o melhor caminho e a educação como a principal ferramenta.

Após a universidade, não tive muitas dificuldades para ingressar no mercado de trabalho e minha primeira atuação após a graduação foi como educador do programa que treinava jovens de favelas do Rio de Janeiro a atuarem como representantes turísticos durante os *Jogos Pan Americanos*. Tenho muitas críticas àquele projeto, mas ali, nas comunidades, com aqueles jovens, vi em seus olhos o quão transformador era a possibilidade de apresentar suas próprias histórias.

O projeto não tinha tantos recursos ou ferramentas, mas desenvolvi com os jovens o *Mapa Falante*, que é uma técnica participativa de elaboração de mapas tendo os agentes locais como os principais protagonistas de todo o processo. Realizamos um trabalho muito emocionante com lideranças e jovens de duas comunidades, *Acari* e *Morro do Macaco*, que mais uma vez me aproximava da agenda do turismo.

Em 2010, ao entrar para a equipe de *Mobilização Comunitária do Canal Futura*, vivenciei um novo marco ao poder contribuir com diferentes projetos, associados a causas sociais e com as muitas ferramentas e conteúdos audiovisuais. Foi um mergulho muito intenso no conhecimento e nas metodologias participativas aplicadas nos projetos da fundação. Mas foi no encontro com o projeto *A Cor da Cultura*, conhecendo por dentro o projeto e apoiando em alguns momentos na proposição de oficinas, que vivi a minha maior universidade. Ali compreendi o quanto a escola pode ser perversa para uma criança negra - e também o quanto uma metodologia focada em valores ancestrais podem produzir o fortalecimento e a autoestima das crianças.

A luta antirracista e os valores civilizatórios afrobrasileiros

Eu já conhecia a intelectual que liderava a coordenação pedagógica do projeto *A Cor da Cultura* (ACDC), *Azilda Loretto da Trindade*. Ela ministrava as aulas de metodologias antirracistas para Educação em um curso de extensão no *Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais* (Laeser) da UFRJ. De imediato fiquei muito impactado com a forma como ela trabalhava e os conceitos que me apresentou. No ano seguinte, ela me convidou para ministrar as aulas de *Territorialidades Negras* do mesmo curso. Embora muito inseguro, essa foi

uma das melhores experiências da minha vida e ali, tive uma aproximação muito profunda com o pensamento dela. Com o *ACDC*, mergulhei nos valores civilizatórios afrobrasileiros, metodologia essa que viria a ser a base dos treinamentos da *Diaspora.Black*.

Após sete anos trabalhando na equipe de mobilização do *Canal Futura*, fui fazer um período sabático de mochilão pela América Latina onde iniciei o projeto *Juventude Afrolatina*, onde comecei a ministrar oficinas de audiovisual para jovens de comunidades negras da Bolívia e Peru. Mesmo curto, o projeto me apontou a possibilidade de inovar criando novas forma de agenda antirracista.

Ao retornar ao Brasil e me iniciar no Candomblé, no *Ilê Omiojuarô*, casa de *Mãe Beata de Iemanjá*¹⁰, minha vida virou de cabeça para baixo. Era justamente o ano de 2016, eu morava em um dos bairros turísticos mais visitados do Rio, *Santa Teresa*, em plenos *Jogos Olímpicos*. Mas o que seria um período de festa, se tornou um marco da violência racista, com inúmeros casos de discriminação que ocorreram até com diferentes delegações africanas que visitaram o país. A cada situação, ficava evidente que o racismo não permite um boa acolhida a visitantes negros.

Quando comecei a alugar um dos quartos do meu apartamento na plataforma de compartilhamento de hospedagens que muitos não conseguem pronunciar o nome, vivi uma situação de racismo abominável, dentro de minha própria casa. Recebi um casal de holandeses que se negou a se hospedar em meu apartamento por eu ser um anfitrião negro. Aquela experiência foi uma verdadeira afronta à minha história, valores e minha vocação em acolher. Justo eu, que na minha infância havia sido acolhido em um espaço sagrado, cuja mãe tinha uma grande vocação acolhedora e adorava receber pessoas em minha casa. Foquei muito revoltado! Entendi que não poderia pagar por um serviço que me submetia a viver uma situação de racismo dentro de minha própria casa, que sempre representou algo sagrado.

Aquele episódio foi a constatação de que precisamos de serviços de turismo que livrassem pessoas negras de experiências racistas como esta. Naquele momento identifiquei a necessidade de um serviço que respeitasse e estivesse preparado para receber anfitriões e hóspedes negros.

E assim nasceu a *Diaspora.Black*

Foi em agosto de 2016 que *Antonio Pita*, *André Ribeiro*, *Gabriel Oliveira* e eu nos sentamos para falar sobre as primeiras ideias da *startup* que, já no mês seguinte se tornaria a *Diaspora.Black*. Mas nada teria saído do lugar sem o apoio destes sócios e amigos incentivadores.

¹⁰ Uma das maiores lideranças de terreiros, conhecida mundialmente e fundadora de diferentes organizações sociais das lutas de gênero, contra o racismo, contra homofobia entre outras.

Desde o primeiro momento em que criamos a discutimos a empresa, já tínhamos a convicção de onde queríamos chegar. Estávamos muito alinhados na compreensão de que não bastava criar os serviços de turismo para promover o conhecimento sobre histórias e legados da população negra, se o *Trade* de turismo não estivesse preparado para receber esses consumidores.

Foto 2: Sócios fundadores da *Diaspora.Black*



Fonte: Acervo da *Diaspora.Black*

Deste modo a *Diaspora.Black* já nasceu com a missão de promover o conhecimento a partir de serviços para o turismo e de treinamentos. Assim criamos a empresa que hoje é a maior plataforma global do setor, focada no *Afroturismo*.

Já é de conhecimento de todos que o racismo e a desigualdade racial são grandes problemas na sociedade brasileira, embora o país tenha cerca de 115 milhões de afro-brasileiros. Essa população não se vê representada em diversos setores de serviços e tem seus legados socioculturais, sua identidade e história, invisibilizados também nos serviços do turismo.

Foto 3: Experiência de *Afroturismo* em Salvador, BA



Fonte: Acervo da *Diaspora.Black*

Nós entendemos que este segmento é estratégico para o enfrentamento ao racismo, pois podemos promover o conhecimento e valorização das culturas e identidades negras, além de geração de renda e o combate ao racismo.

Além disso, a tecnologia é elemento fundamental para o desenvolvimento econômico dos empreendedores do setor, especialmente no pós-pandemia. A presença digital é determinante para o setor e por isso criamos uma empresa de tecnologia que permite a promoção e venda de serviços turísticos e culturais em diversas cidades, com foco na valorização da cultura negra.

Por esta razão a *Diaspora.Black* se tornou um *marketplace* de serviços voltados para o turismo e cultura negra. As vendas realizadas na plataforma são comissionadas em 20% para todas as atividades, como cursos, palestras, passeios guiados e hospedagens. Também temos o modelo de consultorias e atividades para empresas. No *marketplace*, são anunciadas em nosso site www.diaspora.black serviços de:

Hospedagens - Anúncios de casas compartilhadas, pousadas, hostels, hotéis, fazendas, *resorts*. Nosso diferencial é que o anfitrião que anuncia em nossa plataforma está dizendo que oferece mais que qualidade e conforto, oferece um padrão de qualidade inclusivo, com respeito e preparo para oferecer à *todxs* o mesmo padrão.

Experiências culturais - Roteiros que contam a história da população negra (Vivências em quilombo, circuitos históricos, gastronômicos, religiosos, culturais - como o do bairro da Liberdade na cidade de São Paulo, onde nossos parceiros especialistas apresentam a relação do nome com a história da resistência negra presente de múltiplas formas ainda hoje.

Experiências online - Anúncios de eventos *online* (tours virtuais, palestras, cursos, oficinas, *workshops*, *shows*).

Na venda de **consultorias e treinamentos**, atuamos levando para empresas ações, programas e políticas para diversidade e equidade racial, colaborando para mudanças na estrutura interna, maior preparo para um receptivo inclusivo e com padrões de abordagens para atrair novos colaboradores e consumidores plurais.

O Afroturismo e a educação antirracista

A Educação não pode ser compreendida somente pela sua atuação em espaços formais de ensino, ela deve ser compreendida de forma mais ampla, em como uma potência e em espaços cotidianos.

Como diz *Molefi Asante*,

A educação é fundamentalmente um fenômeno social que tem como último objetivo a socialização do aprendente (ASANTE 2009).

Nós compreendemos que o *Afroturismo* pode promover essa socialização de histórias e pode promover uma Educação antirracista, como um elemento complementar que supre a ausência de conhecimentos aos quais não fomos submetidos em nossa trajetória de educação formal.

Conectar pessoas a experiências como uma vivência em um quilombo; uma caminhada pela *Pequena África* ou pelo *Cais do Valongo*, no Centro do Rio de Janeiro; conhecer a história negra do *Bairro da Liberdade*, em São Paulo; ou os patrimônios negros do *Pantanal Mato-grossense*, ou ainda, nas muitas e muitas histórias da população negra espalhadas por todo o país, nos ajuda a compreender a nossa própria história.

E caso, tenha uma necessidade maior de letramentos ou treinamentos antirracista, poderemos criar oportunidades para a mudança do modelo mental e a desconstrução de vieses inconscientes através de nossos treinamentos, que têm sido uma maneira muito gratificante de observar resultados transformadores.

Afinal, como nos ensinou *Paulo Freire* (1979), a “*Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo*” e nós promovemos essa educação - ou reeducação - , a partir do *Afroturismo*.

Referências:

ASANTE, Molefi Kete (2009). “Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar”. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro:93-110.

FERNANDES, Florestan (1964). *A integração do negro na sociedade de classes*. Editora Azul.

FREIRE, Paulo (1979). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

LORETTO, Azoilda (2013). “Valores civilizatórios afrobrasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira”. *Valores civilizatórios na Educação*.

Sobre o Autor

Carlos Humberto da Silva Filho é o Fundador e CEO da *Diaspora.Black*, plataforma pioneira de turismo e cultura negra, reconhecida por sua inovação e impacto social. Graduado em Geografia e Meio Ambiente pela PUC-Rio, com estudos adicionais na *Harvard University*. Sua carreira é marcada por sua atuação em diversas organizações e empresas, como na *Fundação Roberto Marinho*, onde liderou a implementação de iniciativas focadas em mobilização comunitária e Direitos Humanos. Desenvolveu uma plataforma inovadora de turismo afrocentrado e consultoria em Diversidade, Equidade e Inclusão (D&I). Com mais de 300 palestras e *workshops* ministrados em eventos de relevância nacional e internacional, como no *Fórum Social Mundial*. Acumulou uma série de prêmios ao longo de sua trajetória. A *Diaspora.Black* foi eleita uma das "30 empresas que mais fazem bem ao país" pela PEGN em 2019, recebeu menção honrosa da *Organização Mundial do Turismo* em 2020, e ficou em 3º lugar no *Prêmio Global de Turismo e Inovação* da OMT no mesmo ano. Em 2021, a empresa foi destaque no "Top 10 do Turismo" no ranking *100 Open Startups* e recebeu o prêmio de "Empreendedor Social do Ano" pela *Folha de São Paulo* na categoria "Soluções para Comunidades". Liderou a *Diaspora.Black* à vitória na 5ª edição do festival de empreendedorismo *Menos30Fest*, da *Rede Globo*, e conquistou diversas colocações em desafios de inovação. A empresa também passou por programas de aceleração nos principais *hubs* de inovação do Brasil, incluindo *Google For Startups* e *Estação Hack*.

**um amor, um sonho, um testemunho:
educação**

**a love, a dream, a testimony:
education**

Eduardo Oliveira

Educador, Poeta, Ensaísta e Babalawô
Salvador – Bahia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6961-7936>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14219385>

Resumo: Um depoimento textual que adota o formato do testemunho em primeira pessoa para enaltecer as comunidades protagonistas das experiências no campo da *Educação para as Relações Étnico-Raciais*, que são celebradas nesta publicação.

Palavras-chave: (1) Movimentos sociais populares; (2) Educação das Relações Etnicorraciais; (3) Religião de Matriz Africana; (4) Ética e Estética africano-brasileira; (5) Amor e Práxis de Libertação.

Abstract: A textual testimony that adopts the format of a personal testimony to praise the communities that are protagonists of the experiences in the field of *Education for Ethnic-Racial Relations* that are celebrated in this publication.

Keywords: (1) Popular social movements; (2) Education of Ethnoracial Relations; (3) Religion of African Origin; (4) African Brazilian Ethics and Aesthetics; (5) Love and Praxis of Liberation.

Derivando nos Movimentos Sociais Populares

Sou um andarilho pelas sendas da utopia, do sonho e da *práxis* libertadora. Forjado pela cultura negro-africana, nunca encontrei o ponto de separação entre o sagrado e o profano, entre a natureza e o humano, entre o Eu e o Outro. Reconhecendo a distinção, mas também identificando as relações, vi sempre os pares ditos opostos, dançarem no ritmo da complementaridade. Pares complementares, em verdade, pois a oposição entre eles foi algo imposto por certo pensamento eurocentrado, que gerou um divórcio entre vida e pensamento é um desastre de alcance ambiental, social, político, econômico e cultural.

Atravesso porém, sendas educativas que interligam gerações: sou fruto das tramas de educadoras como *Helena Theodoro*, *Vanda Machado*, *Petronilha Silva*, *Maria José Gonçalves*, *Azoilda Trindade*, *Cida Bento*, *Sueli Carneiro*, *Cidinha da Silva*, *Henrique Cunha Jr.*, *Kabengelê Munanga*, entre tantas outras e outros. Sou contemporâneo da pena e da *práxis* de *Sandra Petit*, *Wanderson Flor*, *Rita Dias*, *Cláudio Orlando*. De meu galho já nasceram algumas flores que vão perfumando o caminho dessa densa floresta, que se prolonga ao infinito, em sua diversidade e beleza.

Sou um caminhante em deriva, cruzei muitas encruzilhadas nessas utopias e projetos de vida na Educação. Coincidindo com a abertura democrática no Brasil, em 1985, tomei parte da *práxis-utopia* transformadora que se organizava no país, em torno da pedagogia libertadora de Paulo Freire e seus *Círculos de Cultura*. A metodologia Paulo Freire me alcançou nas *Comunidades Eclesiais de Base* (CEBs), na época da *Teologia da Libertação*. O método *Ver-Julgar-Agir* que informou a prática formativa e pedagógica dos muitos grupos de jovens que se avolumavam pelas *Comunidades*, foi uma influência duradoura em minha própria trajetória de vida. Ali se formava um paradigma pedagógico: a prática comunitária. A Educação não é um fenômeno de solipsismo cultural, mas a afirmação contundente de uma prática coletiva e transformadora. Não foram as CEBs a minha porta de entrada no mundo da Educação, mas o *Movimento Estudantil* e o *Teatro Popular*. Tendo sido Secundarista da *União dos Estudantes Secundaristas* (UBES), participei ativamente do Grêmio Estudantil de minha Escola Pública (só cursei escola pública em toda a minha vida e em todas as etapas de ensino), que por sua vez me apresentou a arte de representar. Chegavam para mim os primeiros lampejos do *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal, e uma dimensão estética implicada com o social, que se desbordava em um horizonte que ainda seria desvendado e expandido.

Foi nos *Movimentos Sociais Populares* que encontrei minha principal escola de formação. Sendo do *Movimento Negro*, à época mais ligado aos *Agentes da Pastoral Negra* (APNs), e depois à *Arte Negra* e ao *Grupo de União e Consciência Negra* (Grucon), fiz parte da *Pró-Central de Movimentos*

Populares e depois da primeira coordenação da *Central de Movimentos Populares* no Paraná, e podia transversalizar entre o *movimento negro*, *de mulheres*, *movimento gay* (à época chamava-se assim), ambientalista, portadores de deficiência física (assim era chamado nos idos dos anos 1990), *Associação de Moradores*, *Movimento de Meninos e Meninas de Rua*, *Movimento Popular de Saúde*, *Movimento dos Sem Teto*, etc. Os Movimentos Sociais Populares (MSPs) me deram régua e compasso no passo-a-passo da formação de lideranças e *Educação Popular*. Não foi na escola formal, mas na *Educação Popular* que aprendi que a forma é fulcral nos processos pedagógicos, pois eles não podem reduzir-se tão somente ao conteúdo. Ensina-se pela forma, pela estética, pelo testemunho.

O conteúdo é experiência, acontecimento, imanência. A vida se impõe ao pensamento; a realidade imprime seus desafios e solicita soluções [Destaque da Editora].

“Confesso que vivi”...

Em *Ética e movimentos sociais populares: práxis, subjetividade e libertação* (OLIVEIRA 2006), narro diversas experiências de *Educação Popular* em um curso de Educadores Sociais, com ênfase na *Economia Solidária*, no qual contribuí como Educador, nos anos 2004 e seguintes. A tônica, sem dúvida, era na *práxis libertadora* dos movimentos sociais. A opção, a *educação popular*, alimentada de suas diversas vertentes e metodologias, atravessando a *leitura crítica do mundo*, até a produção de cadernos e cartilhas desde o imaginário social e do repertório cultural dos grupos reunidos. Ali trançamos a *reflexão sobre a produção de subjetividade* com a da *ética de libertação*, animados que estávamos com o que se desenhava como um novo paradigma ético-estético. Líamos de Guattari, Dussel, Habermas, Deleuze, Paulo Freire e Hinkellamert. O mais importante, no entanto, era **como o fazíamos**.

Não abrimos mão do protagonismo dos/as educandos/as e de suas comunidades de origem. Não era falar sobre o empoderamento, mas praticá-lo. Não era apenas ganhar consciência crítica sobre as relações de raça e de gênero, mas praticar a equidade. O processo é educador. Não era uma formação sobre a Economia Solidária (Ecosol), mas uma prática de Ecosol que educava [Destaque da Editora].

Anos antes, no *Instituto Brasileiro de Educação, Cultura e Ancestralidade* (IBECA), trabalhei como assessor de metodologia de pesquisa nos cursos de intercâmbio entre Brasil-EUA, onde as aulas aconteciam nas comunidades de pescadores, assentamentos dos

trabalhadores rurais sem-terra, nos terreiros de candomblé, aldeias indígenas, na *Escola de Desenvolvimento e Integração Social para Criança e Adolescente* (Edisca), nos Movimentos Populares.

A formação se dava a partir da experiência dos sujeitos e os/as estudantes do intercâmbio aprendiam em seus territórios. O território é educador! A Educação como um acontecimento, e não como um objeto. A teoria como mais um dispositivo de leitura e intervenção na realidade, e não como um dogma a domesticá-la [Destaque da Editora].

No *Capoeira – Educação e paz*, um curso coordenado por Vanda Machado, no Forte Santo Antônio, Salvador, Bahia, em 2008, onde fui convidado a ser educador para um grupo numeroso de capoeiristas, entre mestres, professores, contramestres e trainers de vários sotaques da capoeira baiana. Eu, aprendiz dessa arte, me recusei, pois o que teria um aprendiz a ensinar a essa comunidade de excelência? Mas minha *Ebomi*, com sua autoridade e sua graça, me convenceu a ficar. O que se desenrolou foi lindo. Usamos da gramática dos gestos da capoeira como nossa linguagem comum – o que acabou produzindo uma equidade entre os participantes, pois todos e todas ali reunidos, em torno da experiência da capoeira, sabiam manejar, com maior ou menor maestria, os movimentos do jogo da capoeira. Inventamos uma forma de falar com o corpo. Transformamos a *ginga* em nosso processo pedagógico e formativo. Não era apenas gingar com o corpo, mas fazer a cultura gingar.

Fazer remandiola com o pensamento. Pensar com o corpo inteiro. Interagir com o Outro a partir da manha, da malícia, da mandinga. Fazer da gramática da capoeira nossa própria linguagem. Vadiar. Jogar. Lutar. Pensar e refletir na ponta dos pés e “de cabeça pra baixo”. Ver o mundo “de pernas pro ar”. Fazer festa. Correr risco. De alguma maneira revolucionamos a própria linguagem na educação popular [Destaque da Editora].

Na *Tempo livre: espaço de consciência e ancestralidade africana*, em Fortaleza, Ceará, as diversas atividades que ali fizemos, como Dança-Afro, Cursos de Filosofia Afro-diaspórica, Capoeira, Consciência Corporal..., todas elas tiveram **no corpo** seu signo principal. Não era então refletir sobre o corpo, mas com o corpo. Não era tomar consciência de que tenho um corpo, mas de que sou um corpo. Um corpo tem suas memórias, suas linguagens, seus limites, seus desafios, seus afetos, desafetos, interstícios... Era uma prática educativa combinando dois elementos fundamentais: alimento e movimento. Uma prática saudável de alimentação vegana,

combinada com uma prática constante de atividades físicas em espaços abertos na cidade (parques, orla marítima, serra, rua...), ou em espaços fechados (quadras de ginástica, salas de aula em escolas e universidades, salas de Ongs, etc.) onde, invariavelmente, o corpo assumia o protagonismo no processo educativo. Uma aprendizagem desde o corpo, e destes corpos interagindo com o meio ambiente (dunas, mar, lagoas, mata, serra, rio...). Parte dessa rica experiência compartilhei na publicação da *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira* (OLIVEIRA 2007).

Essas experiências educativas me levaram a propor uma Filosofia da Educação no Brasil, pelo viés da cultura africana e afrodiáspóricas, reunindo experiências negro-africanas e diáspóricas que embasam nossa prática educativa em solo brasileiro [Destaque da Editora].

Toda a *Trilogia da ancestralidade* (OLIVEIRA 2021), em verdade, é uma sistematização reflexiva sobre as práticas formativas da negritude em nosso solo canarinho. A Filosofia que aí nasce, ajuda a fundamentar uma pedagogia da ancestralidade que nasce daí, que fomenta práticas de libertação nos territórios onde nos (des)envolvemos: Religião de Matriz Africana, Capoeira Angola, Quilombos, Movimento Social Negro, etc. Foi assim que, por exemplo, no *Cosmovisão Africana no Brasil* (OLIVEIRA 2003) encontrei onze elementos, que na época, entendi serem os elos que ligavam a experiência Histórica Africana e a formação de seus Impérios, entre os séculos X e XV da era cristã, com as práticas culturais preservadas nos terreiros de Candomblé do Brasil, principalmente da Bahia.

Assim, *universo, força vital, palavra, tempo, pessoa, socialização, morte, família, produção, poder* e a própria *ancestralidade* eram categorias que, emergiram na própria experiência tradicional africana, e preservaram sua dinâmica nas comunidades de axé no Brasil. Para além desses elementos que julguei serem os elementos estruturantes das sociedades africanas, também trabalhei com a *oralidade, a comunidade, o ritmo, a dança, a natureza, a espiritualidade, o sagrado...* Foi face à história africana e afrodiáspórica que experimentei o sonho de educar. Educando-me na vertigem do maracatu (fui princesa do maracatu cearense, e desde ali nasceram outros projetos pedagógicos instigantes), da capoeira, do terreiro, do quilombo, da roda de samba, do chão dos movimentos sociais populares, das escolas, da academia...

Os temas que aí se desenvolveram foram múltiplos, como se vê: educação das relações etnicorraciais, história e cultura africana e afro-brasileira, antropologia da população afro-brasileira, literatura africana e afrodiáspórica, sociologia do negro no Brasil, ancestralidade, comunidade, circularidade, oralidade, corporeidade, filosofia, práxis de libertação,

pedagogia libertadora. Todos eles através do protagonismos de seus sujeitos: mulheres e homens pretos, não-pretos, indígenas, crianças, ativistas, pesquisadores/as, professoras/es, gestores/as, artistas. Sempre e sempre em seus territórios de pertencimento: terreiros, quilombos, grupos de capoeira, assentamentos, comunidades...

A diversidade é tamanha e a experiência é infinita, pois não me centro em minha experiência, mas a utilizo como abertura para um portal infinitamente maior das experiências e sonhos na educação de **um tempo**. O nosso tempo. O tempo do agora. Ao olhar, em retrospectiva, para esse mosaico, e em cada fragmento topar com sonhos e utopias, refletidos em cada um deles, ao defrontar com desafios e riscos que cada um deles também me apresentou (nos apresentou), ao ver a variedade de fontes, temas, métodos e teorias mobilizadas, ao ver o volumoso jogo entre forma e conteúdo que os configurou, dou-me conta, estupefato, **que um tema me escapou ao longo dos anos**.

*Um tema que sempre esteve lá, oculto ou manifesto, e que, no entanto, não mereceu um tratamento explícito, como agora ele exige. Um tema que deu dinâmica, produziu elos, que relacionou uma coisa à outra, que deu sentido à maioria delas e que, entretanto, não figurou com sua face explícita, em nenhum desses livros ou nos muitos artigos e cursos que agencei mundo afora. Um tema sem o qual eu não teria jamais me envolvido nessa seara. Um tema que é o sol que aquece e anima todos esses outros astros. Dou-me conta, surpreso, que jamais havia falado sobre ele, que é aquele que me orienta: **o amor** [Destaque da Editora].*

Um itã amoroso

Recentemente, publiquei um livro chamado *Regime ancestral* (OLIVEIRA 2023) no qual narro integralmente um *itã* do odu de *Edjiobe*, da tradição de *Ifá*, o qual reconto, aqui, resumidamente.

Orumilá, o profeta, queria encontrar Sophia e desposá-la. Mas onde seria a morada da Sabedoria? Nem Ifá sabia. Foi então, que ele perguntou a seu amigo Exu, que não se fez de rogado, e ensinou que o profeta, com seu irofá, deveria bater em 16 portas, e de cada uma aprender seu segredo. No entanto, não deveria permanecer em nenhum desses mistérios gozando de seus privilégios. Essa era a condição de encontrar a Sabedoria. Orumilá bateu na primeira porta, anunciando quem ele era, como faria em todas as outras, e da primeira porta (edjiogbe) aprendeu os mistérios da Vida. Na segunda porta

(oyeku), aprendeu os segredos da Morte. Espírito e Matéria foram os encantos que aprendeu na terceira (Iori) e quarta (Odi) portas, consecutivamente. Depois aprendeu sobre o Poder dos Homens e a Violência (Ierossun), o Poder das Mulheres e a Restauração (Oworin), sobre a Autonomia e a Teimosia (Obara), sobre a Linguagem (Okanran), sobre o Poder de Realização e Destruição (Ogunda), e sobre as Feiticeiras e seu poder ilimitado (Osá). Já tendo vencido as 10 primeiras portas, Orumilá seguiu seu caminho, estupefato diante de tanta beleza e diante de tanto horror, com seu irofé de marfin, tocou na porta da Reencarnação (Iká), da Matéria (Oturopon), da Visão Mística (Otura) e da Cura e da Loucura (Irete). Quando entrou na 15ª porta encontrou o fim da matéria, a putrefação (Oxê). Estancou. Aprendeu seu segredo e por meio da oração, finalmente, chegou à 16ª porta. Ali encontrou a gigante chamada Ofun. Compreendeu imediatamente que todos os outros Odus provinham de Ofun. Gritou: Hepa-Babá!, para afugentar o medo e saudar a gigante. Foi aí que ele encontrou Sophia. Se conheceram. Se gostaram. Casaram-se. Doravante Orumilá e Sabedoria vivem juntos e inseparáveis [Destaque da Editora].

Recorro a esse *itã de Ifá* para tratar de como nos relacionamos com o amor, e com o conhecimento, em uma das muitas tradições africanas preservadas e ressignificadas entre nós.

Adianto que meu sonho, em Educação, é justamente habitar a morada do amor. A relação com o conhecimento não é uma relação racional. Não posso dizer, “penso, logo existo”, porque minha existência não está reduzida à atividade cognitiva. Eu poderia dizer, “amo, então existo”, posto que a experiência do amor é a mais vasta das muitas que constituíram minha existência privada e coletiva [Destaque da Editora].

Ao passo que o Ocidente, pelo menos a partir da Modernidade, estabeleceu a produção do conhecimento como uma atividade meramente racional e que, justamente essa operação está na fonte mesmo do Mercantilismo, do Colonialismo, do Patriarcalismo, das desigualdades de gênero, classe, raça, etnia e sexualidade.

A Experiência Africana que reivindico, optou por uma relação erótica com o conhecimento. Uma relação, assim, amorosa, revela outra dinâmica nos processos educativos e

pedagógicos. Permitam-me derivar sobre o Amor [Destaque da Editora].

Derivas de amor

Antes, vale lembrar, que trato do Amor e uma vertente Poética, isto é, extrapolo o reino da linguagem formal, racional, modelizada, para adentrar no reino do sentido incandescente da palavra, lá onde posso dizer o que não é possível ser dito; onde a palavra não é controlada pelas normas sintáticas, e mesmo semânticas, mas escapa a qualquer redução de sentido. O que a palavra não diz, a poética (re)vela. A poética, então, está para o ordem do sagrado, do inconsciente, do vazio, do infinito, do sentido..., ou seja, justamente onde o amor faz sua morada.

Minha questão é saber como o amor é compreendido em uma perspectiva africana e afro-diaspórica. Resumo, aqui, o horizonte hermenêutico do qual me valho para dinamizar uma narrativa amorosa na Educação:

*... na cultura de matriz africana, ao menos no complexo banto-jêje-nagô, a **natureza** antecede o tempo e o espaço, posto que ela é nossa ontologia; é ela quem vive na tensão criativa entre opostos complementares. A natureza é a face múltipla da criação de Olodumare, e a diferença é afirmada positivamente, sem criar pares assimétricos entre o Eu e o Outro, entre Humano e Sagrado, entre Natureza e Cultura, entre Negros e Brancos, Homem e Mulher, Adulto e Criança, Cis e Trans... A diferença não é tomada como signo de desigualdade. Justo o contrário: a afirmação da diferença é a afirmação permanente do Projeto Afirmativo de Olodumare que, a partir da criação e da singularidade, multiplica as diferenças e, desta forma, convida à co-criação permanente e responsável, no eterno desafio da novidade, na ação incessante de criação e criatividade, como elementos fundamentais para se constituir o horizonte do mundo da vida onde circulamos e interagimos as criaturas [Destaque da Editora].*

Curioso é perceber que nas narrativas das religiões de matriz africana não temos a predominância da categoria “amor”. Raramente ele aparece em nossos *itãs, orikis, suras, orins* e *odus*. Mesmo a literatura especializada debruçou-se pouco sobre o tema. Aliás, essa parece ser uma ausência nas culturas primevas. Não me lembro do AMOR ser um tema recorrente na cultura xintoísta, hindu, zen, etc. Até mesmo para os pré-socráticos o amor não é um tema, ainda que as “filosofias vitalistas” (aquelas

filosofias que não traem a vida, mas, a afirmam) afirmem o bem-viver e, digamos, os pressupostos para uma boa experiência amorosa.

Ainda mais curioso é o fato de que a Filosofia ocidental, a partir de Sócrates-Platão-Aristóteles, se voltasse para o exercício formal do pensamento, ou seja, o destino da Filosofia é o próprio pensamento. É quando o pensamento trai a vida. O que faço notar é que foi justamente no período áureo da Filosofia clássica, que Platão dedicou um de seus diálogos inteiramente ao tema do Amor, a saber, “O Banquete”. Quando a Filosofia encontra na Razão o seu espectro, é que o amor, em termos de Filosofia “madura”, ganha espaço no palco da razão. Um amor racional, pois não?! Um discurso sobre o amor já controlado pelos ditames da razão.

Os pré-socráticos, no entanto, estavam voltados para a *physis* (natureza), no tempo vitalista da Filosofia grega. Reparem: a Antiguidade Helênica tem semelhança com o mundo tradicional africano, asiático e ameríndio. Há uma aliança entre África, Ásia e a América, e a própria Europa primeva, antes de Sócrates. Elas comungam um pensamento comprometido com a vida. Não é um pensamento formal, mas vital.

Quando o pensamento se ocupa apenas dele, perdemos a potência do vitalismo, perde-se a natureza para ganhar a lógica, perde-se a Experiência para o Império da Razão. O que faço notar é exatamente esse aparente paradoxo: enquanto no vitalismo grego (antes de Sócrates), a Filosofia se ocupava da vida, mas não se ocupava do amor; já no auge da Filosofia clássica, com Platão e Aristóteles, o amor se torna tema, porém, domesticado pelas rédeas da razão [Destaque da Editora].

O paradoxo persiste nas culturas tradicionais africanas, no nosso caso, o Reino do Daomé, da *Yorubalândia*, e no reino do Congo, pois é curioso que a tradição oral pouco se reporte ao amor, no tempo em que ela é mais vital.

O amor, entretanto, é um tema agenciado nas culturas religiosas como um todo, sobretudo no Cristianismo. A teologia medieval, e sobretudo aquela teologia produzida sobre o Novo Testamento, vai dar grande ênfase ao amor. Outra curiosa semelhança: a exemplo da Filosofia clássica e da “maturidade” da razão, quando o amor aparece por primeira vez, na galeria da Filosofia grega, o amor aparece na Teologia Cristã, com o desenvolvimento da Teologia madura da Igreja Católica, tanto na obra de Santo Agostinho, quanto na *Suma Teológica* de Santo Tomás de Aquino, isto é, no auge da Teologia (que é, já dissemos, o estudo racional da fé). Ou seja, quando a vida se desenrola, digamos, mais espontânea, afirmando as vicissitudes da própria vida, o amor não é um tema, mas quando, seja na

Filosofia, seja na Teologia, a razão impera, o amor verte-se como tema preponderante.

Ainda neste reino de perplexidades chamo a atenção que, apesar do proclamado sincretismo das Religiões de Matriz Africana com o Cristianismo, ainda assim, o amor não se tornou tema recorrente nas tradições africanas. Por quê? A questão é instigante, mas não é ela que me ocupa neste texto-testemunho. Persigo o fenômeno amoroso imbricado com a educação pela via da cultura de matriz e de matriz africana no Brasil. O que fiz notar, até aqui, é que quando o amor parecia mais vivenciado, sobre ele nada era falado; e quando a razão imperou na Filosofia — e na Teologia — ele ganhou espaço discursivo, deflagrando um terrível paradoxo: nos tempos do vitalismo, o amor era ausente; no tempo do controle racional foi tema permanente.

Ilê-Ifé: a morada do amor

Os temas fulcrais para as comunidades de terreiro giram em torno da própria comunidade, do território, do axé, da natureza, da reciprocidade e do sacrifício, do mistério, da conduta, mas o amor como tal, não aparece com a mesma importância e recorrência. Quando a palavra amor surge nos terreiros, ela vem carregada da carga semântica do amor romântico, do amor cristão, do amor cortês, ou seja, vem de fora para dentro (exógeno). Esse amor, assim, alienado, entra em contradição com o *modus operandi* da cultura tradicional africana. Por que não temos uma narrativa sobre o amor dentro dos terreiros de axé e da cultura ioruba? No *corpus* dos 256 *Odus*, também não aparece a palavra amor como tema relevante. Porém, do jeito como vejo, a cultura *jêje-banto-nagô* é um complexo cultural do amor. Isso me deixa perplexo, porque sendo uma cultura do amor, não fala dele. Parece-me que ela consegue preservar uma concepção, uma prática vitalista do amor; uma dimensão onde o amor é criativo, inegociável, transformador, revolucionário, incontrolável, e ainda assim, não aparece nas narrativas. Isso parece uma flagrante contradição.

Tais indagações me conduziram em direção a um mito fundador da cultura *yoruba*, em direção à cidade mitológica (e histórica) da fundação do mundo: *ILÊ IFÉ*. Ela é a cidade primordial para os *yorubas*. Onde nasceu o mundo.

- O que significa *Ilê-Ifé*?
- Que surpresa!
- *Ilê* = Casa; *Ifé* = Amor

O nome do lugar onde nascemos como civilização mítica (e histórica) é “A Casa do Amor”. A cidade do amor. Isso é sensacional! Minha hipótese é a seguinte: não precisamos falar

*do amor, quando vivemos em sua casa. Quando vivemos na casa do amor (ilê ifé), todas as coisas estão circunscritas por ele. O amor é o **espaço** onde vivemos. É um lugar. Um território. O amor tem a ver com a dimensão pragmática, presencial, corporal, física, de habitar um lugar. Habita-se o lugar como amor [Destaque da Editora].*

O amor, nas culturas de matriz africana, é o que relaciona os seres, e por isso eu o associo a *Exu*, e o *Exu* está associado ao erótico cósmico, ou seja, a relação entre os seres desde antes da criação dos seres humanos, como também das relações entre humanos, no seio da sociedade. *Exu* comunica todos os seres. O que mantém todos os seres agregados é o amor.

O amor, em um primeiro momento, não é um sentimento humano, mas é condição da criação das criaturas, e do modo pelo qual as criaturas se relacionam. É uma verdadeira poética da relação! A condição para a criação é o amor. A condição da relação entre as diferenças criadas é o amor. O amor, portanto, é o elo entre as criaturas. O amor é essa energia que conecta os seres, para produzir novos seres. Não me refiro apenas ao reino humano, mas a todo o reino animal, vegetal, mineral e espiritual. Os seres se atraem pela força da gravidade. No universo criado, aquilo que na física, chamamos de gravidade, na Filosofia *yoruba*, estou chamando de amor. O amor é essa gravidade que mantém o mundo coeso e conectado, orbitando em torno do grande sol. Quem é o sol em nossa cultura? *Olodumare!* É quem propicia a vida!

O amor é essa gravidade que mantém os corpos relacionados, mantendo um cosmos. Mantém, portanto, uma relação elíptica (não-linear) onde os planetas orbitam o sol, em elipse. Temos uma divindade — *Exu* - que é o próprio movimento da galáxia. O amor é essa gravidade que nos agrega. Nesse sentido, o amor está relacionado ao que chamamos, na astrofísica, de matéria escura. Por outro lado, há uma outra força, que é uma força de expansão, ao contrário da gravidade, ela não congrega, mas expande, ultrapassa os limites. Ela não agrega em torno do sol, mas expande para além do sol. Chamo a essa força, também, de amor. A energia escura!

O amor tem duas polaridades: uma da força da gravidade, e a outra, da expansão. O **amor-comunhão** que se resolve como comunidade. E o **amor-cósmico** que se resolve como criação. O primeiro nos mantém em comunidade, e cria coesão (sociedade). O segundo, expande nossos limites e sugere a criação. A gravidade está para a comunidade, assim como a expansão está para o mistério. A expansão é a criação. A gravidade é a criatura. O amor, portanto, é esse elo que junta criador com criatura. Mistério com Imanência. O amor, então, não é apenas aquilo que é visível em nossa casa comum: *ilê ifé*. O amor também é nosso mistério comum. O amor é da ordem de *Olodumare* — nosso mistério comum, e da ordem de *Exu*, ou seja, a criatura que gerencia toda a criação. O amor junta as duas esferas.

Conecta o cosmos e o corpo. Conecta o *ipori* — a consciência universal, com o *ori* — a consciência individual. O amor é incondicional (*ilé ifé*).

O amor não é submetido à política, à economia, ao Estado, à Lei, à moral, à religião, à linguagem... Ele é incondicional. Ele é dadivoso (da ordem da dádiva). Sua lógica é a da criação, justo porque ele é da ordem da dádiva. Sobretudo no mistério, ele é dadivoso, e na criatura, ele é recíproco. Nos mistérios do infinito, de *Olodumare*, da energia escura, da expansão, do nada, do inconsciente, o amor é pura dádiva. Ele é gratuidade. Ele não tem por quê. Ele se perpetua da maneira mais generosa possível. O amor no âmbito da expansão, do infinito, do inconsciente, do escuro, do profundo, é dadivoso. É sem motivo. Não tem explicação. Ele não é racional. Ele vem antes da razão. Não necessita de nenhum condicionamento. Portanto, nessa dimensão, o amor não vê credo, cor, tamanho, sexo, origem, dinheiro... nada. Ele é generoso. Ele está preocupado apenas em CRIAR.

Já na dimensão do que já foi criado, na dimensão do cosmos e do corpo, o amor é reciprocidade. O amor no mundo das criaturas é recíproco. O amor no mundo do mistério é gracioso. No mundo das criaturas, o amor já entregou a vida, pela graça, aos viventes. O que nos rege é a reciprocidade. Agora, o amor já não se contenta, apenas, em gerar a vida. Agora, ele deseja que a vida se multiplique, se relacione, se conecte, se comunique.

É a vida de amor entre as criaturas, que segue o padrão criativo de *Olodumare*, ou seja, segue com a criação do universo, pela via da reciprocidade. Somos centelhas de *Olodumare* — *ibikiti* - e com esse fogo original e criativo podemos continuar a criação de *Olodumare*. Somos criaturas-criadoras. Somos um híbrido! A regra que nos assiste é a reciprocidade.

*Então, finalmente, podemos entender a regra que rege os terreiros de Religiões de Matrizes Africanas que é baseado na lei de oferenda e sacrifício. Dá-se para receber. Se apenas recebermos a criação para; se apenas darmos, não subsistimos. A reciprocidade mantém a criação em ação, e mantém nossa existência no mundo das criaturas, porque dar e receber é condição do vivente. Só dar é contra a vida, e só receber também. Somos frutos da dádiva, contraímos uma dívida porque recebemos a vida gratuitamente, e saldamos a dívida com a reciprocidade, ou seja, continuando a obra do criador. Nos terreiros, o amor fala a língua do zelo, do cuidado... Quando vivemos num terreiro (nossa *ilé ifé*), o que fazemos? Cuidamos! Zelamos da casa e seus habitantes. Nosso lugar de intimidade. De subsistência. De lazer. De repouso. De espiritualidade. Da criação e educação dos filhos. Meu lugar de zelo, de autocuidado, de comunidade. O que requer cuidado? Um lugar! Uma pessoa! O amor é um lugar, que sem*

cuidado, não prospera. Não há necessidade de falar amor, se eu já vivo a ética do cuidado. Certamente, é por isso, que na matriz africana, não se utiliza o termo “amor”, pois quem já vive na atitude do cuidado, já está habitando a casa do amor (ilê-ifé). O que importa, na experiência-amor, não é o dito, mas o feito! O amor é atitudinal. Ele não se encerra em um discurso [Destaque da Editora].

Na cultura *jêje*, *nagô* e *banto*, ele é uma atitude de zelo. E esse cuidado é recíproco. Ele não só dá (dádiva), e não só recebe (dívida). Ele é da ordem das trocas. No espaço do terreiro todos são cuidados, e não apenas os seres humanos, independente de seus títulos e cargos, mas também, os animais, os minerais, os vegetais e os espíritos ancestrais e divinos. É a lógica do osé, o cuidado diário. O osé é uma atividade de reciprocidade. É quando restituímos à natureza, o que dela extraímos. É um cuidado pleno entre vários reinos: animal, vegetal, mineral e espiritual. O amor não é só humano, ainda que passe pelos seres humanos. O zelo não é antropocêntrico, mas plural, entre os seres e sua diversidade. É uma política do cuidado, uma ética do zelo, uma ecologia que vai do fundo do meu quintal, ao espaço cósmico-sideral.

O pensamento ocidental despreza os ancestrais, ao passo que o pensamento africano tem na experiência dos ancestrais, o seu fundamento. Ao desconsiderar o saber dos ancestrais, os ocidentais dessacralizam o saber, e ferem de morte a Educação. O mundo dos ancestrais é o mundo do mistério. É para onde o espírito avança, se expande. Se vivemos no mundo onde a gravidade é a lei, e nos reúne como comunidade, os antepassados vivem no mundo da expansão, ou, como chamo, do infinito, que é quando ultrapassamos as fronteiras do já conhecido.

O mundo da gravidade é o mundo do já dado; o mundo do infinito, é o mundo da criação. É o mundo da criatividade. O sagrado, que é a dimensão do mistério, para nossa cultura, está para a criatividade, assim como o já dado, está para os relacionamentos sociais. No já dado, eu tenho reciprocidade, que é quem rege as relações; no Mistério, eu não tenho o já dado, mas a criatividade, cuja lógica é a da dádiva, que permite a emergência da vida.

A vida é a forma, o vivente é o conteúdo. Assim, estamos relacionando forma e conteúdo, antepassado e vivente, sagrado e profano, na mesma esfera do cosmos (*ilê-ifé*). O mistério está para além do cosmos. O mistério é para onde o cosmos deriva. Sabemos que o universo está em expansão, mas para onde? Ele se expande para o não conhecido, o nada, o infinito, o mistério, para *Olodumare*. E o que acontece com o cosmos, acontece conosco. Expandimo-nos infinitamente para dentro: a subjetividade. O mistério, então, é nossa casa comum. O que mantém essa morada congregada é o amor. O amor-comunhão. A comunidade. O que mantém a

fogueira acesa, em permanente criação e descoberta, é o amor-cósmico, de expansão e singularidade. Duas faces de uma mesma moeda em trocas complementares. A doação comunitária e a restauração cósmica, *pari passu*, na dança da vida dos viventes com os antepassados.

Não há como amar o orixá, se não amar concomitantemente à comunidade e à natureza. Aqui estamos muito longe do estribilho liberal do amor burguês, e do idealismo helênico e cristão que atravessam nossa cultura. Aqui nos separamos de uma educação liberal, baseada no individualismo exacerbado.

O amor é atitude de doação e de entrega, de jogo e de reciprocidade. Quanto mais avançou a modernidade, menos capacidade de entrega tivemos. São projetos civilizatórios concorrentes. As práticas educativas que elenquei no início deste testemunho são eivadas pela experiência do amor-comunhão e do amor cósmico. O que me impele ao Outro é sua alteridade, e não sua transformação em mercadoria. O que me faz relacionar com outrem, está para muito além do que qualquer utilitarismo imediato, ou ato de dominação. O mistério do Outro me convida para a festa das possibilidades. O desejo de ser profundamente *si-mesmo* em comunhão com outra alteridade, desperta o fenômeno da singularidade em processos de criação.

Educação, doravante, será então, um modo de experimentar o amor, no jogo, na dádiva, na troca, na criação. O amor é a morada onde se dão as práticas educativas libertadoras. Ele não é apenas um elemento a mais. Ele é o recipiente que dá forma à água. É o invólucro que dá volume às experiências formativas de expansão das subjetividades, e de promoção de equidades sociais, raciais, de gênero, origem e sexualidade [Destaque da Editora].

Nesse sentido, é uma meta-narrativa, posto que atravessa os discursos que mobilizei no início deste testemunho. Ele atravessa o discurso como uma prática, no entanto, pois do amor, mesmo sendo um substantivo, só é possível dar testemunho dele como verbo. Amar se aprende amando. É um gerúndio, pois que ele não se esgota em apenas uma ação, e não pode ser metrificado por período ou quantidade. O amor é contínuo, um acontecendo, uma deriva, uma experiência.

É uma casa. Um abrigo. Mas nossa casa é o infinito, e o infinito é longe. É uma distância que percorro dentro e fora de mim. Os caminhos adentro são tão longínquos quanto os caminhos afora. O corpo e o cosmos estão interligados pelo amor. Os pares dicotômicos da assimetria de poder, Eu-Outro, Indivíduo-Sociedade, Natureza-Cultura, Homem-Mulher, Cis-Trans, Preto-Branco, Adulto-Criança, etc., não são opostos, mas complementares, relacionais. O que os mantém em relação é o amor. O amor é, assim, uma categoria de relação. Não é apenas um sentimento (romântico?), mas um tipo

de relação. É claro que as relações podem se manter por interesse, ódio, poder de submissão. Não nego os muitos tipos de relações que existem. O que testemunho, apenas, é que o amor é também um modal de relações. E esta tem sido, em larga escala, do ponto de vista das escolhas culturais — que, dizem, são inconscientes —, uma escolha da matriz africana no Brasil.

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, a Interculturalidade de Fernet-Betancourt, a Pedagogia multirracial e popular de Maria José, o Amefricanismo e o pretuguês de Lélia Gonzalez, os Feminismos Negros, o Mulherismo Afrikano, o Afrocentrismo, o Pensamento Afrorreferenciado, a EREER e a HCAA, a Pretagogia de Sandra Petit, o Irê Ayó de Vanda Machado, as práticas educativas nas rodas de capoeira, nos xirês de Candomblé, nas giras de Umbanda, nas rodas de samba-de-roda, etc., tem sido práticas informadas pela prática do amor. O amor, neste caso, não é um discurso racional que emoldura sentidos, mas é uma experiência de cuidado e relação que significa e transforma o que toca. E, nesse sentido, é então, um discurso que nos traduz como prática erótica no cuidado do mundo e de si mesmo [Destaque da Editora].

Referências

OLIVEIRA, Eduardo (2003). *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Ibeca, Fortaleza. (1ª edição).

____ (2021a). *Ancestralidade na encruzilhada: dinâmica de uma tradição inventada*. Rio de Janeiro, Ape'ku. (Trilogia da Ancestralidade, Coleção X).

____ (2021b). *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Rio de Janeiro, Ape'ku. (Trilogia da Ancestralidade, Coleção X).

____ (2021c). *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Ape'ku. (Trilogia da Ancestralidade, Coleção X).

____ (2023). *O regime ancestral*. Salvador, Segundo Selo. (Coleção Estética da Libertação Africano-brasileira).

Sobre o Autor

Eduardo Oliveira é graduado em Filosofia pela *Universidade Federal do Paraná* (UFPR), Especialista em *Culturas Africanas e Educação Brasileira* pela UNIBEM, Mestre em Antropologia pela UFPR, Doutor em Educação pela *Universidade Federal do Ceará* (UFC), Pós-doutor em Filosofia Africana pela Universidade Federal do ABC (UFABC) e em Filosofia Latino-americana pela *Universidade 2 de Febrero*, Caseros, Argentina. É Educador, Ensaísta, Poeta e Babalawô.

**opaxorô¹:
uma crônica insurgente**

**opaxorô:
un insurgent narrative**

Ana Célia da Silva

Professora aposentada do Departamento de Educação
Universidade do Estado da Bahia
Salvador – Bahia

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4695-3998>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14219409>

Resumo: Uma crônica que utiliza o *Opaxorô*, a ferramenta do orixá *Oxalá*, como um símbolo de vitória da longa resistência antirracista e das recentes conquistas do respeito pelo legado cultural da população negra brasileira.

Palavras-chave: (1) Opaxorô; (2) Racismo; (3) Resistência; (4) Respeito; (5) Bengala.

Abstract: A chronicle that takes the *Opaxorô*, the tool of the orixá *Oxalá*, as a victory symbol for the long-lasting anti-racist resistance and the recent achievement of respect for the cultural legacy of the black Brazilian population.

Keywords: (1) Opaxorô; (2) Racism; (3) Resistance; (4) Respect; (5) Walking stick

¹ Nota da Editora:

“O *Opaxorô* é o elemento do orixá *Oxalá* na mitologia dos orixás. Na língua yorubá, o *Opaxorô* está relacionado a *opa* a se *oro*, um cajado do culto sagrado do candomblé que sustenta este orixá, chamado de *Oxalufã*, o *Oxalá* mais velho, responsável pela criação do mundo e representação da procriação masculina. O cajado, que o ajuda a ficar de pé, é uma coluna que sustenta o sagrado, a sabedoria, a convivência, a possibilidade de coexistência e disseminação de saberes e construções de caminhos e conhecimentos da vida. O Babalòrisá Mauro T’Òsún em seu livro *Irín Tité – Ferramentas sagradas dos orixás* (2014) nos apresenta o *Opaxorô* como símbolo da força ancestral masculina. Em sua materialidade, o objeto pode ser de metal ou de madeira e pode ter formas diferentes.

Este cajado de apoio é confeccionado com uma haste, 1,10 metro, prateado com quatro discos também prateados, dos quais pendem balangandãs simbólicas do òrisá fùnfùn, tais como igbis, pombinhas, estrelas etc. É encimado com uma pomba prateada no topo (...) Os balagandãs são símbolos que representam todos os ancestrais, levando consigo um pouco de cada orixá. Quando Oxalá usa o cajado, faz barulho. Esse barulho é de chuva que irriga a terra e vitaliza o universo, chuva que é a própria coluna que se sustenta em um elo, conexão entre céu e terra (T’ÒSUN, 2014, p. 310).

No candomblé, no momento *Xirê*, que é uma roda de celebração dos orixás, *Oxalá* é homenageado por último. A relação de *Oxalá* e o *Opaxorô* se apresenta como conexão divina entre as forças da natureza”.

Extraído de: Bruno de Jesus da Silva (2020). “Mestre King na dança na Bahia: o *Opaxorô* como metáfora de um legado”, *Dança*, Salvador, v. 5, n. 1 jul./dez.: 27-38.

Anália saiu bem cedo para sua diária de quase rotina. Ir fazer exercícios na academia perto da sua casa, atravessar a rua para ir à farmácia comprar remédios para pressão arterial, colesterol, dores nas articulações e outros.

Como já notamos, *Anália* já tem alguma idade!

Saiu imaginando:

— Como abrir a porta do elevador do seu andar, por que a porta automática é só no térreo, para impressionar possíveis compradores dos apartamentos ou as visitas.

— Como andar até a academia?

— Como atravessar a rua - mesmo na faixa de segurança, por que ali, naquela mesma faixa, já viu várias e vários serem atropelados?

— Como conseguir fazer valer a sua idade, para ter preferência no atendimento na farmácia?

Abriu a porta do seu apartamento e logo a vizinha, que sempre lhe dizia para descer as escadas, porque mora no primeiro andar, veio sorridente e solícita, chamou o elevador e abriu a porta para ela, que com o espanto, esqueceu de agradecer. Ainda impressionada com a gentileza da vizinha chegou à portaria do prédio.

O porteiro abriu o portão e a levou até a calçada e disse:

— *Não a acompanho, porque não posso me afastar da portaria!*

Já refeita da atenção primeira da vizinha, *Anália* agradeceu e disse que não precisava se incomodar, porque sempre andou sozinha por toda a cidade, inclusive indo as procissões, aos terreiros nos bairros distantes, descendo e subindo as ladeiras, que não faltam na sua cidade.

Continuou andando e pensando, bens econômicos eu não tenho muito, mas os bens de prestígio estão começando a chegar para mim, assim de repente, por que ser aceita, respeitada e receber solidariedade não era muito comum para ela, até o dia de ontem.

Chegou à academia, fez seus exercícios e subiu as escadas para o andar térreo, seguida de perto por uma colega de exercícios, *bolsominia*, que faz questão de deitar-se bem longe dela e não era para menos, porque tudo que ela ouve na *TVT* e no *Canal 247*, ela despeja no ouvido de todas e de todos no horário da ginástica, acompanhada por mais duas colegas *petralhas* e outras afins. Mas nesse dia ela respondeu o seu bom dia e fez questão de subir com ela as escadas.

Atravessar a rua foi a mais fácil de todas as travessias. Mesmo com o sinal aberto, os motoristas diminuía

m a velocidade, paravam e insistiam para que ela atravessasse a rua.

Chegando à farmácia logo foi insistentemente chamada por um vendedor alto, branco, com pinta de galã, que a fez sentar nos banquinhos para preferenciais e a atendeu sorridente.

Saindo da farmácia e fazendo todo o percurso de retorno para o seu condomínio, *Anália* viu todas as cenas de gentilezas e préstimos se repetirem.

Agora ela está pensando seriamente, se deve usar essa bengala só enquanto as dores do íliaco durarem ou se a vai usar durante o resto da sua vida, porque ela deve ter algum encanto, para que todos tratem dessa forma tão singular e rara, uma mulher negra e idosa.

Também está pensando em fazer uma pesquisa, para saber por que o uso de uma simples bengala, pode converter uma vizinha *branca e metida a besta*; uma *bolsonista*; motoristas enfurecidos e vendedores de farmácia galãs, em seres humanizados e solícitos, para com o Outro que eles veem como desigual.

Sobre a Autora

Ana Célia da Silva tem sido uma referência na luta contra o racismo no Brasil desde a década de 1970, quando ingressou no *Movimento Negro Unificado*. Seus trabalhos são leituras fundamentais nas discussões sobre o racismo na Educação, sobretudo relativos aos estereótipos racistas sobre a população negra nos livros didáticos. Possui Graduação em Pedagogia (1968), Mestrado (1988) e Doutorado em Educação pela *Universidade Federal da Bahia* (2001). Especializada em Estudos Africanos desde 1986 pelo *Centro de Estudos Afro Orientais* (UFBA). É Professora aposentada do Departamento de Educação da *Universidade do Estado da Bahia*. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em currículos específicos para níveis e tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: estereótipos em relação ao negro no livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais, desconstrução, representação social do negro nos livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais, e Educação das Relações Étnico-Raciais. Eleita *Membro Titular do Conselho Estadual de Cultura*, referendada pela Assembleia Legislativa em 2007, para compor a *Câmara de Política Sociocultural*.

**projeto irê ayó:
mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**

**irê ayó project:
afro-brazilian myths and educational experiences**

Vanda Machado

Professora colaboradora

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Salvador, BA

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5617-0776>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14219423>

Resumo: O Projeto Político Pedagógico da *Escola Eugênia Anna dos Santos*, que leva o nome de *Irê Ayó*, é resultado da Pesquisa de Mestrado de Vanda Machado, que foi defendida na Faculdade de Educação da *Universidade Federal da Bahia* em 1986 (SILVA, Matheus Melo da & COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. “O protagonismo do *Irê Ayó* na construção de uma pedagogia de formação integral: caminhos da felicidade”, *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 5, n° Especial: Saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais na composição da EPT. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2021). O manuscrito reproduzido aqui (provavelmente 2002) está depositado nos Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, BA¹.

Palavras-chave: (1) Projeto *Irê Ayó*; (2) Ancestralidade; (3) Oralidade; (4); *Ilê Axé Opô Afonjá*; (5) Educação das Relações Étnico-Raciais.

Abstract: The Pedagogical Political Project of the *Eugênia Anna dos Santos School*, named *Irê Ayó*, is the product of Vanda Machado's Master's Research, which was defended at the Education Department of the Federal University of Bahia in 1986 (SILVA, Matheus Melo da & COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. “The protagonism of *Irê Ayó* in the construction of an integral training pedagogy: paths of happiness”, *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 5, Special No.: Knowledge of Traditional Peoples and Communities in the composition of the EPT. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2021). The manuscript reproduced here (probably 2002) is maintained at the Archives of the Municipal Education Secretary of Salvador, BA

Keywords: (1) *Irê Ayó Project*; (2) Ancestry; (3) Orality; (4); *Ilê Axé Opô Afonjá*; (5) Ethnic-Racial Relations Education.

¹ Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf>

Acesso em: 03/11/2024.

Quando os últimos raios de sol deixavam a Praça da Matriz em São Filipe, cidade fumajeira do Recôncavo Baiano, as crianças sumiam porta adentro à espera do café com pão que era engolido às pressas, porque estava quase na hora de Eulina começar a contar suas histórias. Eram histórias de reis, rainhas, casas mal-assombradas e bichos falantes. Eulina era uma mulher negra retinta, braços fortes e uma voz forte e doce que prendia a atenção da gente, o tempo que ela quisesse. Ela apareceu na cidade acompanhando um bando de retirantes, fugindo da seca do sertão. Eulina tinha braços tão fortes que agüentava torrar e pilar café todos os dias da semana. Às vezes, ela lavava roupas ou cozinhava para as famílias mais abastadas da cidade. Nunca se soube de verdade de onde ela tinha chegado. Um jeito agradável de falar, um sorriso aberto, mostrando uma alegria retirada do fundo da sua alma negra, encantavam principalmente as crianças. Quando chegava a noitinha, depois de suas múltiplas atividades, chegava a hora do sagrado compromisso de contar histórias para as crianças da vizinhança. Naquela hora ninguém faltava, ninguém chegava atrasado, ninguém dava um pio. Nunca esqueci Eulina e suas histórias, porque eram interessantes e muitas vezes parecidas com a vida que a gente vivia.

Com o tempo, compreendi o quanto é importante escutar e contar o que se escuta, e que a vida, em sua motivação, se traduz no ato de contar acontecimentos. Contamos histórias para encantar, convencer, para ser desculpado, para comunicar fatos, sentimentos, mágoas e alegrias. E quando contamos história, passamos a fazer parte do acontecimento que estamos narrando. Somos partícipes de todas as histórias que contamos. Percebi, também, que o ato de contar histórias implica em compreender a dinâmica da vida que vivemos. Eulina contava as suas histórias que iam se misturando às nossas histórias e fantasias, que hoje se constituem em nossas memórias e lembranças de um tempo que nunca passa.

IRÊ AYÓ: MEMÓRIAS ANCESTRAIS E CONVIVÊNCIAS AFRO-BRASILEIRAS

Quando criei o Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó*, na *Escola Eugênia Anna dos Santos*, na comunidade do *Ilê Axé Opo Afonjá*, inspirado no pensamento iorubano, considerei a minha experiência de criança que muito aprendeu sobre a vida ouvindo muitas histórias. Por outro lado, a minha itinerância, enquanto educadora negra, vivendo a cultura do terreiro, trouxe à tona a memória de matriz africana vivida no engenho de açúcar, na Fazenda Copioba, em São Filipe, que se juntou às experiências do Afonjá, onde a matriz africana mantém parte de sua essência pela tradição de contar e vivenciar histórias míticas.

No exercício de educar para a vida, o pensamento africano mantém como tradição as histórias míticas, que podem ser consideradas como práticas educacionais que chamam a atenção para princípios e valores que

vão inserir a criança ou o jovem na história da comunidade e na grande história da vida. No pensamento africano, a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. A palavra é vida, é ação, é jeito de aprender e de ensinar. Assim nasceram os mitos. Contar mitos, em muitos lugares na África, faz parte do jeito de educar a criança que, mesmo antes de ir para escola, aprende as histórias da sua comunidade, os acontecimentos passados, valorizando-os como novidade. Os mitos de matriz cultural evidenciam valores de convivência e solidariedade, considerando:

- saber sobre si mesmo (autoconhecimento);
- reconhecimento e manutenção de valores de convivência comunitária;
- reverência aos ancestrais e aos espíritos dos familiares;
- apreço à figura da mãe, venerada quase como uma entidade;
- reverência aos velhos e velhas, como portadores de conhecimentos;
- preservação dos fazeres e saberes, costumes e histórias das comunidades;
- atenção para a educação de crianças e jovens, com os princípios e valores da comunidade;
- manutenção da família, enquanto instituição básica da sociedade.

Como exemplo, vejamos um desses mitos que são vivenciados, inspirados em valores e compartilhados como patrimônios da herança ancestral.

Conta-se que um velho, percebendo que a morte se aproximava, chamou os filhos um por um para apresentar-lhes a herança. Todos reunidos, pediu ao filho mais velho que lhe trouxesse uma vassoura. Um tipo de vassoura utilizada na Nigéria, por exemplo, não tem cabo e é feita com muitas fibras tiradas das folhas de palmeiras e amarradas num feixe bem firme. O velho pai tomou algumas das fibras e distribuiu entre os filhos, pedindo que as quebrassem. Todos fizeram a mesma experiência com facilidade. O velho tomou o feixe de fibras e novamente pediu que os filhos experimentassem quebrar todas as fibras juntas. Todos tentaram e não conseguiram, obviamente. Os filhos colheram os últimos suspiros do ancião que deixou como maior bem o sentido da união que fortalece as famílias².

DOMA: HISTÓRIAS PARA APRENDER A SER

² Mito adaptado por Vanda Machado e Carlos Petrovich, para capacitação de educadores da Secretaria Municipal de Lençóis com a ONG *Grão de Luz Griô*.

Este é um importante mito conhecido tanto pelo povo banto³ como pelos sudaneses⁴. Mito que caracteriza o povo africano pela compreensão e vivência do seu sentido agregador e solidário. Na África tradicional, o Doma⁵ é considerado o guardião dos segredos da gênese cósmica e das ciências da vida e mestre de si mesmo (BÂ 1982: 186). O Doma é o conhecedor de todas as histórias. Antes de iniciar as histórias, ele evoca os ancestrais com todo respeito, dizendo-lhes o que pretende falar com seus ouvintes. Quando se trata de transmitir conhecimentos para jovens e crianças, ele o faz considerando os conhecimentos mais antigos. O conhecimento considerado é o conhecimento dos ancestrais e está expresso nos mitos criados para uma educação que pode durar toda a vida.

Em algumas regiões da África, o mito da criação do universo e do homem só pode ser ensinado pelo Doma, que ressalta, na sua narração, princípios e valores para o autoconhecimento, socialização de saberes e convivências comunitárias. Na verdade, através dos mitos, todos os saberes e conhecimentos são entregues pela necessidade daquele que aprende. Portanto, trata-se de transmitir conhecimentos desejados, de forma integral e integrada. Na fala de Bâ (1982: 188), o Doma como conhecedor, não é um “especialista”, ele é um “generalizador”. Ele joga o jogo da natureza que reúne partes que contêm a totalidade das coisas. Um tradicionalista, um Doma africano exercita a sua memória a ponto de obter resultados prodigiosos, possuindo conhecimentos de seu tempo e conhecimentos variados de todos os tempos. Tudo é ensinado, contado em forma de narrativas, em forma de histórias míticas. Ainda é Ba (1982) quem afirma:

Na cultura africana, tudo é “História”. A grande História da vida compreende a História da terra e das Águas (geografia) a História dos vegetais (botânica e farmacopéia), a História dos “Filhos do seio da Terra” (mineralogia e metais,) a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante. (...) Por exemplo, o mesmo velho conhecerá não apenas a ciência das plantas (as propriedades boas e más de cada planta), mas também “as ciências da terra” (as propriedades agrícolas ou medicinais dos diferentes tipos de solo), a ciência das águas, astronomia, cosmogonia, psicologia, etc. Trata-se de uma ciência da vida, cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática. E quando falamos de ciências “iniciatórias” ou ocultas,

³ Povo de origem africana que inclui angolas, congos, cabindas, benquelas, mocambiques entre outros.

⁴ Denominação arbitrária dada aos povos africanos localizados entre o Saara e Camarões inclui iorubanos, minas e outros.

⁵ O Doma é considerado conhecedor, mestre e criador de conhecimentos.

termos que podem confundir o leitor racionalista, trata-se sempre, para a África tradicional, de uma ciência eminentemente prática que consiste em saber como entrar em relação apropriada com as forças que sustentam o mundo visível, e que podem ser colocadas a serviço da vida (BÂ 1982: 195).

MITOS: TRADIÇÃO E VIVÊNCIA PEDAGÓGICA COM SABEDORIA

Os mitos são histórias sobre a sabedoria de vida. O que estamos aprendendo em nossas escolas não é sabedoria de vida. Estamos aprendendo tecnologias, estamos acumulando informações (CAMPBELL 1986).

No *Projeto Ire Ayó*, enquanto intervenção curricular, foi experimentado o exercício da transdisciplinaridade, considerando a complexidade, os princípios e valores contidos no pensamento africano. A mitologia africana, recriada como afro-brasileira, é pródiga na possibilidade da compreensão do mundo sempre em construção. Um mundo onde o ser humano continua transitando como parceiro de Deus na criação e manutenção planetária. A mitologia conta as histórias da vida, incluindo sempre o ser humano. Vejamos o mito da criação do ser humano com a participação de um homem e uma mulher. *Nanã* e *Oxalá*, juntos, criaram o ser humano⁶.

A mitologia iorubana nos conta que *Olorum* criou o mundo, criando todas as águas, todas as terras e

Todos os filhos das águas e do seio das terras. Criou uma multiplicidade de plantas e bichos de todas as cores e tamanhos. Um dia, Olorum chamou Oxalá e ordenou que ele criasse o ser humano. Oxalá, sem perda de tempo, deu início ao trabalho que lhe foi ordenado. Fez um homem de ferro, constatou que era rígido demais. Fez outro de madeira, que também ficou muito em jeito. Tentou de pedra, o homem ficou muito frio. Depois, tentou de água, mas o ser não tomava uma forma definida. Tentou fogo, mas, depois de pronto, a criatura se consumiu no seu próprio fogo. Fez um ser de ar, depois de pronto o homem voltou a ser o que era no princípio, apenas ar. Ele ainda tentou criar também, com azeite e vinho de palma. Mas nada aconteceu. Preocupado, sentou-se à margem do rio, observando a água passar. Das profundezas do rio surge Nanã, que indaga sobre a sua preocupação. Oxalá fala da sua responsabilidade naquele momento e das suas tentativas infelizes. Nanã mergulha nas águas profundas e traz lama. Volta e traz mais lama e entrega para Oxalá, para que ele cumprisse a sua missão. Oxalá constrói este outro ser e percebe com alegria

⁶ Mito adaptado para o vídeo *Reparação*, produzido pela SMEC (1999).

que ele é flexível, que ele move os olhos, os braços, a cabeça (...) então, sopra-lhe a vida. A criatura respira e sai cantando pelo mundo: ara aiyê modupé / Orumilá funfun ojo /nilê ô. (Esta é uma cantiga de agradecimento composta por Mestre Didi).

Compreender a mitologia africana passa pela necessidade de apreensão de outras realidades. O ser humano não foi construído de um único elemento da natureza. A construção foi de um ser síntese do mundo, síntese de elementos universais. O pensamento africano, destacadamente a mitologia, serve como reflexão para aproximação ou reconciliação da cultura com a ciência, com a Filosofia, com a Psicologia moderna e com a vida, na elaboração de saberes e fazeres e as práticas educacionais. Como vivência e invenção pedagógica, após o reconto, desenhos com princípio, meio e fim da história mítica e dramatização, o trabalho com argila despertou o interesse dos educandos para aprendizagens significativas sobre o corpo e o comportamento humano, sendo possível comparar elementos contidos na terra e no corpo humano. Para a formação das educadoras na *Eugênia Anna*, o mito da criação do ser foi pensado na sua existência de religação de corpo, alma, pensamento, sentimento e subjetividades. Uma reflexão como possibilidade, não de modelo exemplar, de todo ser humano nos seus diversos comportamentos, compartilhando a idéia de um jeito de ser-no-mundo pelo autoconhecimento.

O estudo desta importante história segue buscando a aproximação com as ciências. O trabalho aconteceu com a modelagem de órgãos e partes do corpo humano com a argila. Segundo os tradicionalistas africanos, é a mitologia que insere o iniciado⁷ na grande história da vida. Assim, o africano conta uma história e depois outra. Da mesma forma, há uma história cosmológica, no interior da qual há uma outra história de vida, onde, finalmente, pode ser encontrada a nossa própria história de vida vivente.

OS MITOS COMO CAMINHO DE PAZ E TRANSFORMAÇÃO

A criança compreende melhor a problematização contextualizada. Por que desperdiçar o tempo com exposição sistemática de regras, princípios, com explicações e comentários? O mito estrutura, revela e exhibe algo que é capaz de enfeixar todo um conjunto de valores. O mito é uma história-síntese que, com uma seqüência de imagens condensa várias idéias distintas, eventualmente até contrastantes. O mito apresenta uma intensidade dramática que essas imagens ou seqüência de imagens vêm associar-se a uma forte carga emocional. Com a atenção que é dada a cada ação exemplar, o comportamento que seria o obrigatório transforma-se no desejável. O que,

⁷ O termo não tem o mesmo sentido ocidentalizante.

de outra forma, não passaria de uma limitação incômoda para a fazer sentido como o ideal, um enredo de transformação e criatividade.

POR QUE TRABALHAR O MITO COMO PRÁTICA EDUCATIVA?

Se considerarmos o dicionário, o mito pode ser definido como tradição que, sob forma de alegoria, deixa entrever um fato natural ou histórico. O dicionário ainda nos diz que o mito é a história de um deus ou de um herói, ou de um acontecimento de origem ancestral. Os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano. Isto significa que o herói mitológico sempre foi uma necessidade do homem. A escola sempre privilegiou a mitologia grega, romana, mas é silente no que diz respeito à mitologia reinventada no Brasil.

O mito relaciona o indivíduo com a sua própria natureza e com o mundo do qual o indivíduo faz parte. Neste sentido, trabalhamos no *Projeto Ire Ayó* mitos de transformação que relacionam os seres humanos consigo mesmos, com os outros e com a natureza. Os mitos da “*Transformação do Conquen*”, “*Ogum queria ficar rico*”, ou ainda “*A Senhora das Águas Doces e da Beleza*” acenam basicamente para a possibilidade exemplar da relação indivíduo comunidade. É deste modo que consideramos os mitos “*Ossain, o Protetor das Folhas*”, “*Ogum defende um pobre homem*”, “*Iansã criando a Democracia*”, entre outros, adaptados para o *Projeto Ire Ayó* (MACHADO & PETROVICH 2002).

Considerando deste modo, a tradição cultural vivenciada no terreiro proporciona aos seus participantes um guia indispensável para a organização de suas vidas. Uma comunidade de terreiro, portanto, pode ser entendida como um grupo de indivíduos portadores de reações agregadoras, solidárias, festivas, repetidas sempre como uma novidade. Esta é uma predição, é um requisito para qualquer espécie de vida organizada. Este é um dos valores expressos nos contos míticos. É só despertá-lo nas convivências.

São mitos sagrados, mitos de criação de uma matriz para a vida. Mitos de ritos para a iluminação do corpo e do espírito, mitos de lutas, narrativas genealógicas e de outros temas iniciáticos. Aliás, todos os mitos são iniciáticos. O mito constitui, também, o paradigma da experiência humana.

Tomamos, por exemplo, os mitos de orixás, da água, do ar, da terra, da vegetação que constituem um eficiente exemplo de transformação e de valorização de um acontecimento cósmico “natural”. Daí é que consideramos os mitos com a sua lógica própria, que lhes permite serem verdadeiros, por mais afastados que estejam do plano que originariamente se manifestou.

Pode-se dizer que, paralelamente às experiências culturais—pedagógicas vivenciadas na *Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*, o mito reintegra a criança numa época atemporal. Não há mito que também não seja uma história, visto que conta tudo o que se passou *ab origine*, a exemplo

do calendário de festa do candomblé, que conduz os orixás para o momento presente.

Contudo vale ressaltar, que não se trata de uma história na acepção do termo. E uma história exemplar pode repetir-se periodicamente ou não, e tem o sentido e o valor na própria repetição. Por outro lado, os mitos são ricos pelo seu conteúdo que, além de exemplar, oferece um sentido lógico, criando situações para a aprendizagem significativa.

O mito da “*Transformação da Conquén*”, na sua operacionalização como prática pedagógica, além de anunciar a possibilidade de convivência e organização para a vida comunitária, revela também a possibilidade de vivências pedagógicas, considerando o projeto pedagógico e suas linhas norteadoras: saúde integral, cidadania, linguagem e arte, meio ambiente e origem da formação do povo brasileiro.

Finalmente, o mito ensina o que está por trás da literatura e das artes. O mito ensina a vida. Ter metas, projetos de vida passa pela consciência de estar vivo e atento às possibilidades de transformação, de modo que as experiências de vida possam sair do plano puramente físico e ter ressonância no interior do nosso ser e de nossa realidade mais interna. Vejamos a história:

A Transformação da Conquén

Era uma vez, no início do mundo, quando todos os bichos falavam. Os bichos, as árvores... as pessoas... todos procuravam se comunicar e se entender do melhor jeito possível. Sendo assim, muita coisa podia ser resolvida com uma boa conversa.

No princípio do mundo, era uma vez uma conquén que vivia ciscando e olhando apenas para o que fazia, sem se envolver com ninguém. Passava o dia todinho a reclamar: Tô fraco! Tô fraco! Tô fraco. A sua cor era cinzenta e não tinha graça nenhuma.

Pobre conquén, nada de novo acontecia na sua vida. E cada dia ela estava mais insatisfeita... Ela ficava cada dia mais zangada.

Certo dia, ela mesmo compreendeu que estava demais. Era necessário transformar aquela situação. A conquén, então, lembrou que ali perto morava um oluow. O oluwo era uma pessoa que vivia dando conselhos.

A todos que o procuravam. Ela resolveu ir procurá-lo também, para receber orientação sobre o que estava acontecendo em sua vida. Ela vivia muito nervosa. De longe, ouviam-se seus gritos: Tô fraco! Tô fraco! Tô fraco... O Oluwo a recebeu. Depois de ouvir atentamente as suas queixas, falou pausadamente:

Todo seu problema é este seu jeito horrível de tratar as pessoas. O meu conselho é que você mude os seus hábitos e suas atitudes imediatamente. Tratar bem as pessoas traz alegria e bem-estar. Preste atenção às pessoas, principalmente àquelas que você encontra pela primeira vez. Vou lhe ensinar umas palavras mágicas. Você vai ver como tudo vai se transformar.

A conquén estava muito mal mesmo, pensava e gritava: eu quero me transformar. Eu vou mudar. Eu vou mudar. Agradecida, deu um punhado de kauri (búzios) ao oluow e partiu.

Já na manhã seguinte, quando despertou, foi olhando para a cajazeira e cumprimentando-a: kaaró. A cajazeira espantada respondeu: kaaróô!

Mais adiante, ela encontrou dois patinhos que estavam no seu caminho. Ela falou antes de passar entre eles: agô! Eles deram passagem à nova amiga, respondendo como de costume: agô ya.

Um grupo de conquéns passou apressado para o trabalho e ela desejou simpaticamente: Kuixé! O grupo todo agradeceu em coro: Adupé ô.

Na verdade, aquele dia parecia completamente diferente de todos os dias de sua vida. Ela parou um pouco, já no caminho de casa. Era noite, todos a olhavam como se a vissem pela primeira vez. Ela foi logo cumprimentando a turma, com a maior cortesia: Kaalé! Todos responderam: Kaalé.Ô!

Depois de um pouquinho de prosa, na hora da despedida, a conquén falou com alegria: Adolá! E todos responderam em coro: Adoláô. Foi tanta transformação que, no dia seguinte, ela encontrou um velhinho que caminhava bem devagar na sua frente. O velhinho era Oxalá. Acostumada a não dar atenção às pessoas, nem o reconheceu. Mas ela tratou Oxalá com ternura e educação. De tudo que ela trazia consigo entregou para o velho Oxalá. Imagine como Oxalá ficou contente em receber tanta atenção da conquén.

Foi aí que, para demonstrar seu agrado, ele tirou de sua bolsa um pó mágico e pintou a conquén todinha com umas bolinhas brancas. E pegou um montinho de barro e colocou no cocoruto da conquén. Assim, ela ficou marcada para sempre como um bicho da predileção de Oxalá.

A partir daquele dia, todos buscavam a sua companhia e conversavam muito com ela. E sempre se despediam com muita alegria.

E percebeu-se que todas as conquéns do mundo apareceram com um pitombinho na cabeça e as pintinhas brancas dadas por Oxalá.

**“PENSE DIFERENTE E AS COISAS COMEÇAM A MUDAR”
(STEVE BIKO)**

Quando se opta por um trabalho deste teor, vale considerar também a necessidade de acreditar no potencial das crianças. Acreditar no poder transformador da auto-estima e na confiança de caminhar com projetos de vida. Que se reconheça que a aprendizagem avança por meio de sucessivas organizações do conhecimento. E que esta construção acontece a partir de uma motivação genuína. Uma motivação que propicie a criança derramar-se de corpo e alma no que está construindo, seja em forma de texto, reconto, colagem, pintura, dramatização, num processo de lapidação dos sentimentos mais nobres e essenciais.

Partindo desse princípio, a galinha conquén não é só uma figura do mito. A conquén é, neste momento, o que organiza valores, normas e atitudes. O que não é possível conseguir com discurso pode-se conseguir com o auxílio deste instrumento milenar — o mito.

Os valores, normas e atitudes recomendados como perspectiva para aprendizagem significativa cabem certinho nos conteúdos gerais propostos para o exercício de convivência e diálogo. Por exemplo:

- interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões;
- preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se compreender e procurar compreender os outros para o diálogo;
- segurança na defesa de argumentos próprios e flexibilidade para modificá-los, quando for o caso.

O primeiro parágrafo do mito introduz a possibilidade de diálogo ou de uma boa conversa. Uma boa conversa indica a possibilidade de interação grupal, possibilitando outras formas de relação com as pessoas e com a vida.

Nesse contexto, podem ser encontrados modos de convivência, vivências organizadas nas relações escolares e, possivelmente, na comunidade.

Ainda quanto à referência a uma boa conversa no texto, é importante identificar a possibilidade de diálogos produtivos. Uma boa conversa implica na educação de seres transformadores. A progressiva autonomia que se espera no desempenho da comunidade da criança depende de suas possibilidades cognitivas, mas também do seu sentimento e da sua relação com os diversos saberes.

A prática da narração dos mitos e o diálogo criam a possibilidade de as crianças se tornarem ouvintes. E o ato de escutar cria, naturalmente, a

possibilidade de uma percepção ampliada. Neste caso, efetiva-se uma das condições que facilitam a possibilidade de ser transformador. A criança que ouve compreende, associa e organiza idéias, aprende a dialogar, selecionando e expressando seus pensamentos e emoções.

É imprescindível atentar para o fato de que toda essa história da fala e da escuta da criança passam por um momento que é decisivo na sua vida. O momento da aceitação da auto-imagem, do gosto por si mesmo, por sua família e por sua comunidade.

A criança, quando tem sua presença qualificada, quando se sente livre para expressar o que pensa sem restrição ao seu grupo cultural, amplia sua leitura de mundo. Modelos exemplares, mitológicos, históricos ou da sua convivência podem ajudar a criança nas suas decisões de ser no mundo. E neste contexto que acontece a possibilidade de a criança ganhar qualificação e respeito à sua diferença. Ganhar visibilidade e ser considerada num outro modo de perceber sentir e compreender. Acreditamos que trabalhar com os mitos, como prática educativa, pode se constituir em uma das possibilidades de se fazer configurar, finalmente, a identidade e a consciência pluricultural na escola, que atingirá seu objetivo de construir cidadãos autônomos e coletivos.

Os mitos de matriz cultural africana favorecem a construção da identidade da criança afrodescendente, permitindo-lhe a condição de ser, pertencer e participar de seu grupo étnico, reconhecendo os valores da sua comunidade, o que pode lhe servir como exemplo positivo e estímulo para participação na comunidade.

O comportamento solidário encontrado nos mitos, e até nas situações paradoxais, se constituem em bens coletivos, e acreditamos no seu funcionamento como perspectiva de transformar a Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em uma possibilidade de a criança ganhar qualificação e respeito à sua diferença, conquistando visibilidade, expressando-se e sendo considerada. Acreditamos que é possível fazer configurar, finalmente, a identidade e a consciência pluricultural na escola, que atingirá seu objetivo de construir cidadãos autônomos e coletivos.

Referências

BÂ, Hampate (1982). "A tradição viva". In: KI-ZERBO, J. (Org). *História da África*. São Paulo, Ática; Paris, Unesco.

CAMPBELL, Joseph (1986). *As máscaras de Deus: mitologia primitiva*. São Paulo, Brasiliense.

MACHADO, Vanda (2002). *Ilê Axé. Vivências e invenção pedagógica. Crianças do Afonjá*. 2. ed. rev. atual. Salvador. EDUFBA; SMEC.

_____ (2000). *Prosa de Nagô*. Salvador, EdUFba.

MACHADO, Vanda & PETROVICH, Carlos R (2001). *Ajaka: o menino no caminho de rei*, Teatro Pedagógico II, Salvador, IOB.

_____ (2002). *Ilê Ifé, o sonho do iaô Afonjá: mitos afro-brasileiros*. Salvador: Edufba, 2002.

NÓVOA, Antonio. (Org.) (2000). *Vida de professores*. 2. ed. Lisboa, Porto Editora.

Sobre a Autora

Vanda Machado é pesquisadora, possui doutorado e mestrado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora colaboradora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Criou o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó na Escola Eugenia Anna dos Santos no *Ilê Axé Opô Afonjá*, propiciando o reconhecimento da escola como Referência Nacional pelo Ministério da Educação (MEC). Tendo sua trajetória acadêmica dedicada a Educação Étnico-racial, currículo e cultura, vem realizando consultorias, palestras, conferências e apresentando trabalhos em vários Estados no Brasil, também em Bruxelas, Nigéria, Cuba, Portugal e Buenos Aires. Membro da Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (RENAFRO), participou como roteirista do documentário: *O Cuidar nos Terreiros e Saúde*. Coordenou o Projeto *Irê Ayó* em comunidades quilombolas na parceria SECULT/Fundação Palmares. Criou e coordenou o Projeto Capoeira Educação para a Paz – Formação para Capoeirista Educadores (Lei 10.639/03) no Forte de Santo Antônio Além do Carmo IPAC/SECULT. Tem livros, textos e artigos publicados em revistas especializadas.

**parecer da relatora:
diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais**

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Professora Emérita
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas
Centro de Educação e Ciências Humanas
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
São Carlos - São Paulo
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0372-3576>
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14219438>

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de
19/5/2004.

Resolução No 1, de 17 de junho de 2004.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação	UF: DF	
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ¹		
CONSELHEIROS: <i>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora)</i> Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez		
PROCESSO N.º: 23001.000215/2002-96		
PARECER N.º: CNE/CP 003/2004	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 10/3/2004

¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf
Acesso em: 24/11/2024.

I – RELATÓRIO

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal no 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal no 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal no 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.²

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

² Belém – Lei Municipal no 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”

Aracaju – Lei Municipal no 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências

São Paulo – Lei Municipal no 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como

meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que

alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos³, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3o, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

³ Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com freqüência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon⁴, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

⁴ FRANTZ, Fanon (1979). *Os Condenados da Terra*. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5o da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os

capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as

escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados

pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;

- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas,

enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.
- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas — estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino — de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente,

respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas ⁵, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais ⁶, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.
- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.
- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.
- Em *História da África*, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e

⁵ § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996 : Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

⁶ Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele (Org.) (2001). *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação.

aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.
- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.
- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros).
- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da

história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e

aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;
- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.
- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).
- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.
- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.
- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.
- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao

Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.
- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá

ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA COMISSÃO

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;
- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
- diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
- diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
- diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outro os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;

- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
- diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;
- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;
- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- diante dos Arts. 26, 26-A e 79-B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:
 - a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
 - b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora
Carlos Roberto Jamil Cury – Membro
Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro
Marília Ancona-Lopez – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROJETO DE RESOLUÇÃO

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei no 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Ministro da Educação em de 2004,

RESOLVE

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática.

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial -

descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.

§2o O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

Art. 4º Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História e Cultura Africana, serão estabelecidos pelos estabelecimentos de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações, diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 5º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino.

Art. 6o Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Art. 7o As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino tomarão providências para que seja respeitado o direito de alunos afrodescendentes também freqüentarem

estabelecimentos de ensino que contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e não negros, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 9º Nos fins, responsabilidades e tarefas dos órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, será previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: As situações de racismo serão tratadas como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5o, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 10 Os estabelecimentos de ensino de diferentes níveis, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino desenvolverão a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, obedecendo as diretrizes do Parecer CNE/CP 003/2004, o que será considerado na avaliação de suas condições de funcionamento.

Art. 11 Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 12 Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão para que a edição de livros e de outros materiais didáticos atenda ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004, no comprimento da legislação em vigor.

Art. 13 Aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios caberá aclimatar as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 14 Os sistemas de ensino promoverão junto com ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicarão, de forma detalhada, os resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos

Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 15 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília(DF), 10 de março de 2004.

Sobre a Relatora

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Em 21 de março de 2011 foi admitida, pela Presidenta da República Dilma Rousseff, na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento de sua contribuição à Educação no Brasil. Em junho 2010 foi indicada como Somghoy Wanadu-Wayoo, ou seja conselheira integrante do Conselho do Amiru Shonghoy Hassimi O. Maiga, chefe do Povo Songhoy, no Mali. É Professora Titular em Ensino-Aprendizagem - Relações Étnico-Raciais, docente junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, na condição de professora sênior. É pesquisadora junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar. Integra o International Research Group on Epistemology of African Roots and Education, coordenado pela Dr^a Joyce E. King da Georgia State University dos Estados Unidos. Foi conselheira do World Education Research Association (WERA) representando a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) (2009-2016). Foi conselheira, na condição de notório saber, do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial (2015-2016). Foi Conselheira da Fundação Cultural Palmares, nos termos da Portaria n^o 141, de 28/12/2011. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nessa condição foi relatora do Parecer CNE/CP3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Foi professora visitante na University of South Africa (1996); na Universidad Autonoma del Estado de Morelo, in Cuernavaca, México (2003); na Stanford University, Estados Unidos (2008 e 2015); na Universidade de Maputo, Moçambique em 2019. De 2007 a 2011 foi coordenadora do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar. Em 2011, recebeu homenagem da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), das mãos da Ministra Luiza Helena Bairros, o prêmio Educação para a Igualdade, por ser a primeira mulher negra a ter assento no Conselho Nacional de Educação, por relevantes serviços prestados ao País e pela valiosa contribuição para a educação brasileira no combate ao racismo. Em 2001, recebeu

reconhecimento da Câmara Municipal de Vereadores de São Carlos, SP, por seu compromisso em promover e desenvolver ações por uma educação de alta qualidade e pela luta por uma convivência tolerante, harmoniosa e sem preconceitos em nossa sociedade, bem como da Coordenadoria de Assuntos da População Negra da Prefeitura Municipal de São Paulo, o Prêmio Luiza Mahin, em reconhecimento por sua atuação em prol das mulheres negras.