



... 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



**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 desfilarem 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 Negrita* 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. Ensiávamos 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 Etnocinografia, 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 Sodrê*, 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 formados 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 Marmori*. 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*

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 LGBTQTs, 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 *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 Hinkelamert. 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 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 passa 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:

ATransformação 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 branquura 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.